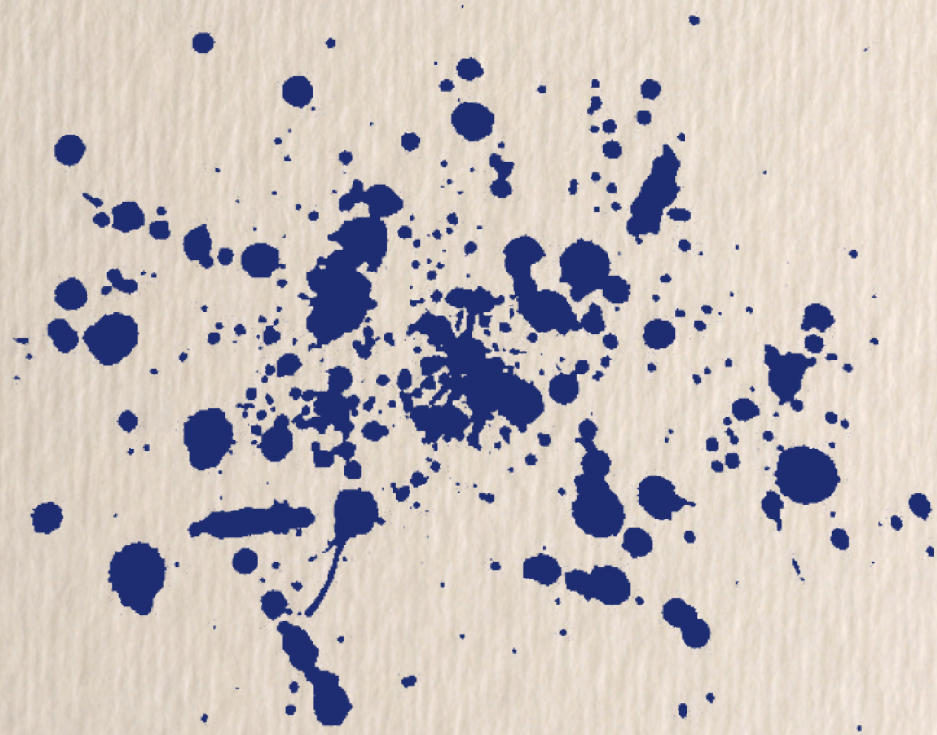
Iulian Bocai

FILOLOGII

(instituţionalizarea studiului literar în Europa)



Tracus Arte

Filologii

(instituționalizarea studiului literar în Europa)

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României
BOCAI, IULIAN
Filologii : (instituţionalizarea studiului literar în Europa) / Iulian Bocai ; pref.: Mircea Martin. - Bucureşti : Tracus Arte, 2020
Conţine bibliografie
ISBN 978-606-023-224-7

I. Martin, Mircea (pref.)

82.09

www.edituratracusarte.ro
Editura Tracus Arte
Bucureşti, Bulevardul Gloriei nr. 32, sector 1
© 2020 Tracus Arte

Iulian Bocai

Filologii

(instituţionalizarea studiului literar în Europa)

Tracus Arte

2020

Prefață

Tema cărții de față este una de istorie instituțională: o temă afină mai degrabă sociologilor şi istoricilor, nu literaților, care, oricum, au abordat-o mai rar. Este o temă situată la o răscruce multidisciplinară şi care pretinde, în plus, un orizont comparatist.

Subiectul cărții ne cantonează în secolul al XIX-lea, dar autorul îşi extinde cercetarea şi în epoca iluministă, iar, prin inevitabile referințe, până la Reformă şi Renaştere; apoi, prin considerații de ordin metodologic, în secolul XX. Nu lipsesc nici predicții verosimile pentru secolul XXI. Din punctul de vedere al acoperirii spațiale, titlul riscă să pară dezangajant de vag, dar trebuie spus că, în fapt, se referă la starea studiilor literare din Germania, Anglia, Franța şi România. Oricum, nu este deloc puțin…

Dincolo de anvergura temporală şi spațială a temei, ceea ce surprinde este însăşi alegerea ei de către un debutant. Departe de a fi pe placul tinerilor, o astfel de incursiune în istoria unei discipline mobilizează, de obicei, atenția unor cercetători maturi care, ajunşi la dileme sau la concluzii proprii, simt nevoia unei retrospective asigurătoare. Iată însă că un tânăr cercetător ca Iulian Bocai decide să se afunde într-un trecut academic înfrângându-şi, probabil, o lesne de presupus aversiune față de academism şi de *scolii*.

Surpriza este cu atât mai mare cu cât Iulian Bocai este un prozator original, recunoscut deja ca atare, pe care l-am fi aşteptat mai degrabă cu un eseu despre romanul modern sau postmodern, decât preocupat de metaliteratură şi taxonomie istorică. Spre deosebire de alţi congeneri sau colegi, tânărul nostru autor pare hotărât să dea un curs bivalent destinului său şi o dublă întrebuinţare vocaţiei sale. Cu o pregătire universitară serioasă în literatură comparată şi în teoria literaturii şi a culturii, cu lecturi întinse şi aprofundate, el a abordat această temă a spaţiului academic european din secolul al XIX-lea ca pe o etapă în propria-i edificare intelectuală, ca pe o încercare la care s-a supus singur spre a-şi câştiga şi proba astfel autonomia de gândire.

Descoperim de-a lungul paginilor care urmează o inteligenţă robustă, alegându-şi bine obiectivele, agilă în acelaşi timp, în stare să se plieze la realităţi diverse fără exaltări şi fără concesii. Cu totul remarcabilă este capacitatea sa de a distinge esenţialul de banal sau de conjunctural, detaliul care contează din masa amorfă a datelor şi circumstanţelor.

Anvergura temei nu l-a speriat pe Iulian Bocai pentru că modul în care s-a decis să o trateze este unul teoretic şi sintetic. Ceea ce înseamnă luarea unei distanţe faţă de obiectul diversificat al cercetării şi adoptarea unei înclinaţii anumite a privirii îndreptate asupra lui. Distanţarea nu scuteşte, bineînţeles, de lectură asiduă, de explorare pasionată, de efort investigator. Distanţarea presupune însă atenţie selectivă şi, mai ales, capacitate selectivă. Autorul îşi ia libertatea de a privi de sus lucrurile nu din comoditate, nici din snobism, nici, cu

atât mai puțin, din teribilism juvenil, ci cu speranța (însoțită de ambiție) de a distinge astfel tendințele importante, direcțiile mari de evoluție, dinamismul cultural.

Prin urmare, nu descrieri, nu enumerări, nu mici sau mari revelații documentare sau exultări statistice; în schimb, identificarea – în conglomeratul de situații confuze şi de tendințe contradictorii dintr-o epocă sau dintr-o țară – a unor cauze, a unor consecințe, a unui sens al evoluției. Discursul autorului reține datele şi faptele doar în măsura în care acestea devin apte să poarte idei, idei pe care le-au descoperit şi numit cercetători anteriori şi pe care el însuşi nu ezită să le numească în momentul în care intuieşte existența lor. El se foloseşte de rigoarea anchetelor savante deja efectuate, de exactitatea impersonală a cataloagelor de cursuri, a recensămintelor spre a compara gestiunile disciplinare ale diferitelor universități europene, dar şi spre a stabili analogii neaşteptate între dezbaterile privitoare la educație din trecut şi cele din zilele noastre: „Nu există aspect al educației contemporane care să nu îşi aibă originea în aceste câteva decenii în care orice filozof şi orice universitar are măcar o părere despre rolul educației şi participă în dezbaterea despre ambițiile pedagogice ale Europei.” Aşa cum autorul îşi reprezintă evoluția ideilor şi a materiilor, originea celor mai importante teorii pedagogice se află în intervalul 1770-1830 şi, mai precis, în reflecțiile lui Kant, Locke, Schelling, Rousseau şi, rezumativ, concluziv, în concepția lui Humboldt.

În considerațiile sale de ansamblu, Iulian Bocai adoptă o tonalitate specială, oarecum surprinzătoare, o siguranță

asertivă ce presupune degajare şi asumare în acelaşi timp. Desprinsă chiar din poziționarea inițială, această atitudine stilistică se naturalizează treptat şi, menținută pe întregul parcurs al lucrării, ne apare finalmente ca organică.

Discursul autorului este un discurs de idei, un parcurs din care nu lipsesc evocări de persoane şi de situații concrete, nu lipsesc citate memorabile şi nici detalii pitoreşti – toate însă încadrate, subordonate unei demonstrații, unui proiect integrator. Istoria instituțională, adică istoria marilor universități europene, devine istoria disciplinară a filologiei şi a studiilor literare, încheindu-se cu o istorie intelectuală care evaluează, de fapt, potențialul teoretic şi analitic al acestora, capacitatea lor de autodefinire şi autolegitimare. Îndeosebi filologia, cu componenta ei esențială de clasicitate ne apare ca o cultivatoare a tradiției, ca o curatoare a autenticității („der echte Text") şi rigorilor transmisiei culturale.

Spiritul selectiv şi sintetic al autorului se manifestă nu numai în secvențele concluzive din cuprinsul fiecărui capitol, ci şi, în mod constant de-a lungul cărții, când e vorba despre caracterizarea vreunui articol important, a unei prelegeri, a unor controverse taxonomice ori axiologice. I se poate reproşa totuşi autorului că se grăbeşte uneori să conchidă, să numească anumite caracteristici sau tendințe generale fără să anexeze probe suficiente în sprijin. Unele dintre ipotezele sale sunt extrem de interesante, revelatoare chiar, şi ar merita o argumentație mai bogată, mai strâns documentată, mai greu de suspectat sau de respins.

O miză importantă – cea mai importantă, cred, a cărții de față – o constituie capitolele dedicate culturii româneşti tocmai pentru că, după ştiința mea, este prima dată când situația învățământului literar şi filologic din Principate şi din Transilvania este prezentată prin prisma unei bibliografii internaționale de prim ordin şi de ultimă oră. De-a lungul excursului său, Iulian Bocai ştie să pună la contribuție în chip eficient descoperirile şi sistematizările anterioare, ştie să le fructifice, adică să le includă în conexiuni proprii. Este ceea ce face şi în referirile la starea locală a lucrurilor. Originalitatea sintezei sale rezultă mai cu seamă din perspectiva actualizant-comparatistă aplicată istoriei apartenenței disciplinare a studiilor literare româneşti.

Cititorii vor observa, desigur, pe lângă efortul sintetic al autorului, cursivitatea logică şi expresivă a discursului său, fără digresiuni şi contorsiuni, într-un limbaj în acelaşi timp specializat şi accesibil. O istorie sectorială a culturii europene şi româneşti este refăcută sub ochii noştri cu o eleganță şi cu un firesc pe care le întâlnim doar la unii cercetători maturi scriind despre lucruri pe care le-au gândit şi regândit o viață întreagă.

Mircea Martin

Argument

Ce fel de gândire este gândirea filologică? e întrebarea de la care a pornit această carte. Care sunt locurile ei comune, domeniul şi *descoperirile* ei, practicile ei instituționale, ce anume spun filologii despre ei înşişi că fac *ca* filologi, într-un cuvânt, dacă o critică a gândirii filologice este posibilă, atunci critica *cărui* tip de gândire va fi?

Nu există un răspuns doar teoretic la aceste întrebări, fiindcă filologia modernă este un set de practici de conservare a trecutului şi instruire a prezentului. Aceste practici sunt de obicei bazate pe câteva convingeri valorice, asumate mai mult sau mai puțin explicit, dar care nu de puține ori au venit în contradicție cu practicile însele, dând evoluției studiului literar acea bine-cunoscută calitate de indecizie epistemică, dacă nu chiar de autocontradicție, pe care o vedem în opera criticilor, istoricilor şi teoreticienilor literari. O altă întrebare la care invită cele de mai sus şi la care filologii moderni au revenit într-o formă sau alta în ultimele două secole este: ce înseamnă *temeinicia* pentru studiul literar şi în ce fel diferă acest tip de temeinicie umanistă de judiciozitatea ştiințifică? Ce-o să vedem des în istoria evoluției instituționale a filologiei moderne este nu atât o imitație a metodelor ştiinței, cât un interes invidios pentru capacitatea ei speculativă şi pentru siguranța cu care oamenii de ştiință îşi puteau pune întrebări generale, la

înălțimea cărora vechea filologie, cu textualismul ei custodial, n-ar fi ştiut cum să se ridice.

Secolul XIX este cel mai potrivit pentru a urmări evoluția instituțională a studiilor literare; este secolul în care acestea îşi definesc cel mai bine domeniul şi în care îşi găsesc loc în universitățile de cercetare. Înainte de 1820, existența instituțională a studiului literar este modestă, dacă nu lipseşte cu totul, căci vechile universități sunt prinse – chiar şi la 1790 – în inerții scolastice, iar teologia va renunța cu greu la locul său de cinste printre discipline.

Studiul literar pătrunde în universități pe valul unor transformări decisive ale direcțiilor şi teritoriilor cunoaşterii care încep cu Renaşterea – el se naşte din criză şi profită de decesul vechii ordini epistemice, luând locul unor mai vechi discipline. Cercetarea de față urmăreşte această instituționalizare a filologiei moderne, în perioada 1780-1900, pentru Europa Occidentală şi România. Ea discută pedagogii, programe universitare, demografia studenților şi a profesorilor, organizații şi practici (cu scopul de a lămuri mai bine ce rol instituțional joacă noua filologie), dar şi istorii literare sau prelegeri şi cursuri universitare, ca să vadă ce efect a avut înregimentarea aceasta asupra discursului metaliterar ca atare şi ce rezistențe a întâlnit. Acolo unde poate, discută ideologii, căci de la un punct încolo istoria studiului literar şi povestea înregimentării sale în serviciul statelor naționale devin *şi* doctrinare.

Oricine încearcă să explice importanța pe care studiul literar a avut-o în secolul XX în Europa şi continuă să o aibă

pentru noi astăzi, mai ales în România, nu va putea să o facă pornind doar de la modul general în care se tratează opere şi autori sau de la premisele teoretice ale câmpului disciplinar, căci ele ori nu sunt foarte clare, ori sunt definite prin practici. Cu alte cuvinte, filologia modernă este mai degrabă un set de arii convergente de interes şi o sumă de procedee şi nu o ştiinţă metodologic unitară. Ea a vrut să fie ştiinţă, iar de multe ori în secolul al XIX-lea a şi pretins că *este* una. În fapt, a rămas aproape întotdeauna o preocupare irezolută pentru întreg trecutul culturii scrise, pe care a încercat să-l înţeleagă ca pe o unitate, vrând să-l poată rezuma într-o manieră care să treacă drept temeinică.

În multe privinţe, evoluţia instituţională a studiului literar este evoluţia pretenţiilor sale ştiinţifice şi paginile care urmează vor urmări desfăşurarea istorică a acestei „obsesii". O istorie a gândirii despre literatură nu poate însă să fie asemenea istoriilor ştiinţei, fiindcă gândirea despre literatură nu se reduce niciodată, în trecutul ei, la un set de axiome de aplicabilitate generală şi nici, deci, la o serie de descoperiri la care filologii să fi ajuns aplicând acele axiome. Gândirea despre literatură încearcă într-adevăr să fie *axiomatică*, fără să fie vreodată, în primul rând pentru că, în multiplicitatea obiectelor sale, găseşte cu greu sau deloc invariabile, aşa cum vrea să fie măcar valoric definitivă, dar fără să poată oferi criterii ultime în virtutea cărora acea stabilire a valorii să poată fi considerată finală. (Ea este însă *axiologică*, fiindcă, indiferent dacă e formalistă sau istoristă, ajunge la un moment dat să se confrunte cu simplele întrebări ale sarcinii sale

custodiale: Ce trebuie păstrat şi de ce? Ce trebuie predat şi cum?)

Aşadar o istorie a gândirii despre literatură în modernitate şi a formelor ei instituționale trebuie să admită că este, într-o oarecare măsură, o istorie a modelor intelectuale şi-a centrelor de influență, adică o istorie a acelor cărți şi metode, practici şi comunități care într-o anumită perioadă se impun ca novatoare, esențiale sau adevărate. Felul în care aceste mode se impun şi se schimbă este, pentru istoricul intelectual, lucrul cel mai dificil de explicat şi *misterul* oricărei astfel de cercetări. Ceea ce nu înseamnă că ştiința are întotdeauna dreptate şi gândirea despre literatură niciodată, ci că modurile în care cele două gândiri se înşală şi au dreptate sunt ele însele diferite, în feluri pe care-aş fi vrut să le pot lămuri pe parcursul acestei cercetări, dar care vor rămâne în sarcina unei căutări viitoare.

Notă critică

Problema dintotdeauna a genului de comparatism practicat aici a fost că nu are timp să coboare la firul ierbii şi să dea atenție fiecărui autor în parte. Se uită mai degrabă la dinamici largi, la rute de transfer cultural, la atmosferă, la marile texte programatice, ca să înțeleagă direcțiile obscure ale unei, azi, aproape mitice „vieți" a ideilor. O astfel de viață poate fi încă urmărită, nu pentru că toată lumea dintr-o epocă gândeşte la fel, ci pentru că, chiar şi acolo unde sunt discordanțe, discuția se poartă în aceiaşi termeni generali. Dar asta înseamnă şi că ce urmează nu este o istorie a disciplinelor literarului în

detaliile lor teoretice (o istorie care nu cred c-ar mai fi justificată ca exercițiu de recuperare culturală), ci povestea legitimării lor instituționale pe cuprinsul a patru spații naționale.

Am încercat pe cât posibil să discut direct sursele primare – şi-n privința teoriilor educației, a cataloagelor universitare şi-a textelor filologice propriu-zise, cercetarea se bazează pe o cunoaştere a lor la prima mână. Scriind despre o perioadă aşa întinsă însă, mi-a fost imposibil să nu mă bazez pe munca altora, mai ales pentru informații de context. Din fericire, istoria universității europene, spre deosebire de cea a universității româneşti, e foarte bine cercetată, la fel şi istoria intelectuală a secolelor XVIII-XIX. Dar cum tema generală a cărții n-a mai fost încercată sintetic decât de puțini, ea este o lucrare mai erudită decât aş fi vrut să scriu, căci m-am văzut adesea obligat să pun ordine în multe fapte brute ale istoriei filologiei moderne înainte să le pot interpreta şi să lămuresc episoade ale unei preistorii epistemice arborescente, a cărei importanță pentru filologia modernă nu e întotdeauna directă, dar de care – tocmai în *modernitatea* ei – filologia este totuşi ataşată cauzal. Poate cercetători viitori care vor găsi pentru această temă o curiozitate mai răbdătoare decât a mea vor putea să decanteze mai bine informațiile de-aici sau să le dezmintă, căci pentru o cultură ca cea românească, construită în jurul literaturii naționale şi centrată ca atare în exercițiul filologic, sunt puține lucruri mai importante decât lămurirea critică a acestui trecut. Istoriile literare şi culturale româneşti, cu toată inflația lor, nu ne-au dus foarte departe în înțelegerea felului în care revoluțiile intelectuale ale modernității s-au răsfrânt în trecutul

cultural românesc şi o *arheologie generală a cunoaşterii instituționalizate* aplicată acestui spațiu încă nu s-a scris, deşi am încercat să indic în trecere formele pe care le-ar putea lua.

***

Capitolele 1 şi 2 şi preambulul au apărut într-o primă versiune în *Historia Universitatis Iassiensis*, nr. 9/2018.

Unde notele nu trimit la ediții româneşti, toate traducerile îmi aparțin. Majoritatea notelor de subsol indică sursele informațiilor şi citatelor, rareori altceva. Îi rog pe cititori să le ignore şi să citească textul ca şi cum n-ar avea aparat critic.

Preliminarii pentru o istorie a educaţiei filologice moderne

Descartes scrie în *Reguli pentru îndrumarea minţii*, o idee pe care o reia mai târziu în *Discursul despre metodă*, că a găsit întotdeauna că e mai uşor să descopere adevărul lucrurilor gândindu-le cu mintea proprie sau studiind marea carte a naturii decât parcurgând un corpus de texte ale filozofilor, retorilor, dialecticienilor (prin care vrea să zică, de fapt, *scolasticilor*, *iezuiților*). *Les sciences des livres*, cum le numeşte el, nu sunt ştiințe decât cu numele: amalgamări istorice de opinii, colecții de păreri, florilegii pedagogice. Poate acesta e motivul pentru care în primele două cărți ale *Discursului* nu citează pe nimeni, spre deosebire de predecesorul său, Francis Bacon, celălalt mare reformator al cunoaşterii moderne, care în primele douăzeci de pagini din *Progresul cunoaşterii* dă, în bună tradiție umanistă, treizeci şi unu de nume, douăsprezece citate biblice şi zece citate din opere antice, un comportament al extremei referențialități, pe care-l găsim, deşi ceva mai bine integrat, şi la Montaigne sau în mediul academic contemporan.

Recunoscând că a fost „hrănit cu litere" toată viața, pentru că profesorii îl asiguraseră că va primi, prin ele, multe lucruri utile vieții, alături de tot ceea ce trecea drept cunoaştere certă în epocă, Descartes povesteşte mai departe în *Discurs* cât de mare i-a fost dezamăgirea când la sfârşitul celor opt ani de

studii descoperă că e copleşit mai degrabă de îndoieli decât împovărat de certitudini, deşi studiase la una dintre cele mai mari şcoli europene. Deziluzionat, părăseşte „cu totul studiul literelor".

Ştim de la biografii săi că Descartes a studiat la colegiul iezuit din La Flèche vreme de opt ani şi că o mare parte din aceste cursuri, dacă nu toate, sunt în umanioare. În primii cinci ani avea să studieze gramatică şi retorică, iar în următorii trei filozofie şi introduceri în ştiințe, cu observația că majoritatea elevilor părăseau colegiul după primii cinci ani şi că unele clase erau adesea compuse din 150-200 de elevi[1], făcând ca eficiența actului educativ să fie redusă. Majoritatea burghezimii europene nu va aştepta de la şcolile continentului decât o educație elementară pentru copiii care intră repede în afacerea familiei, recunoscând implicit că pentru o carieră în comerț nu e nevoie de o trecere exhaustivă prin clasici ori de o foarte bună cunoaştere a latinei. Copiii care rămân în şcoală şi pentru următorii trei ani ajung mulți să studieze dreptul, disciplina europeană al cărei loc central în universități a rămas neuzurpat de-a lungul unui întreg mileniu. Arhivele facultăților de drept franceze din secolul următor, al XVIII-lea, arată că a cincea parte dintre studenți veneau din această clasă a negustorilor, deşi majoritatea celor care se înmatriculau proveneau la rându-le din mica nobilime sau din familii de vechi magistrați[2], cum e şi cazul lui Descartes.

---

[1] Gaukroger, *Descartes. An Intellectual Biography*, pp. 45-46.

[2] Kagan, Richard, „Law Students and Legal Careers…", pp. 54-55.

Într-o lume în care resursele de mobilitate socială erau cvasiabsente, fiii luau de multe ori în profesie locul taților, în aceeaşi localitate, câteodată pe aceeaşi funcție, alegând să studieze în acelaşi departament – un obicei care s-a păstrat până târziu. Chiar şi la 1861, nouă din zece francezi încă mureau în departamentul în care se născuseră.[1] La 1620, Descartes ar fi trebuit să reia acelaşi traseu şi nu e de mirare că alege să termine dreptul, la Poitiers, oraş unde avea rude, care i-au şi plătit studiile[2]. Predecesorul său englez, Francis Bacon, ajunge la Cambridge la vârsta de doisprezece ani şi rămâne acolo până la cincisprezece, cu doar trei ani de educație oficială, deşi de la jumătatea lui 1574 până în martie 1575, universitatea se închide din cauza ciumei[3], iar tatăl crede că doi ani şi jumătate de studii sunt suficienți înainte să-l trimită în Franța în serviciul ambasadorului britanic de-acolo, cu gândul să-l facă om de stat.

Sistemul de clasificare a cunoaşterii după care funcționează instituțiile pedagogice ale Europei era mai vechi decât instituțiile însele şi fusese implementat în contexte sociale diferite şi uneori divergente, în Parisul scolastic, în Bologna medievală, în Florența renascentistă sau în Geneva calvină. Cum învățământul fusese sub controlul aproape exclusiv al bisericii catolice vreme de secole, această repartizare sistematică a disciplinelor pe care o cunoaştem sub numele de

---

[1] Hobsbawm, *The Age of Revolution*, p. 10.

[2] Cook, Harold, *The Young Descartes*, p. 39.

[3] Bacon, Francis, *The Advancement of Learning*, Prefață, p. vi. Sau Jardine, Lisa; Stewart, Alan, *Hostage to Fortune*, p. 35.

trivium şi *quadrivium* este bine împământenită chiar şi în pragul Reformei. Teoretizată de o serie de autori medievali (Martianus Capella, Priscian, Cassiodorus, Hugo de St. Victor, Bonaventura) şi reluată ca atare de primii umanişti care o implementează în şcolile Italiei, ea prevede pe hârtie un relativ echilibru între artele verbale şi cele matematice – deşi acestea din urmă rămân slab reprezentate în universităţi şi şcoli, uneori lipsind cu totul. Repartiţia „trivială" (gramatică, retorică, dialectică), de departe cea mai importantă dintre cele două, venea nu doar cu o schemă de departajare disciplinară (care se modifică, uneori confuz, de la un autor la altul), ci şi – mai important – cu un canon şi cu metode. În centru era textul latin al câtorva clasici, dar mai ales al Vulgatei. În primii ani ai universităţii din Bologna, retorica se studiază după textele lui Cicero, deşi primul curriculum al Universităţii din Paris, din 1215, omitea toţi marii clasici[1], în afară de Aristotel. Tot aici, dreptul civil e interzis aproape de la bun început, în 1219[2]; el cunoaşte însă o îndelungată tradiţie în universităţile italiene, mai ales la Bologna, lucru care nu e lipsit de importanţă, căci tocmai universităţile italiene, mai puţin teologale decât cele nordice şi poate tocmai din această cauză mai puţin rezistente la schimbare, sunt primele care îşi deschid porţile pentru umanişti.

Până în primele decenii ale umanismului, gramatică înseamnă rareori altceva decât învăţarea limbii latine după

[1] Rashdall, Hastings, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, vol. 1, p. 430.

[2] Verger, Jacques, *Universităţile medievale*, p. 54.

cele câteva manuale rudimentare răspândite în Evul Mediu, pentru ca grămăticul să înceapă să fie considerat, de la jumătatea secolului XIV, practicant al unei profesii uşor ignobile[1] şi să fie deosebit de noua clasă intelectuală de *auctoristas* – care, deşi nu filologi cum i-ar fi înțeles secolul XIX, se preocupă nu de predatul limbii latine, ci de interpretarea şi explicitarea marilor clasici şi devin profesori de retorică şi poezie în universități, departajându-se de grămătici prin statut şi salariu[2]. Merită totuşi observat că marii umanişti, de la Petrarca şi Lovato până la Bracciolini şi Valla, nu sunt în primul rând profesori, ci secretari ai persoanelor proeminente sau oameni de drept[3] şi că interesul lor pentru găsirea şi comentarea de noi manuscrise latineşti nu are o contraparte instituțională – începând cu secolul al XIV-lea, interesul tot mai personal pentru Antichitate duce la schimbarea canonului *în afara* universităților propriu-zise, deşi noul câmp de cercetare e mult prea prestigios ca să rămână neinstituționalizat multă vreme şi, într-adevăr, vedem semne ale acestei instituționalizări începând cu prima jumătate a secolului XV.

Povestea trecerii de la curriculumul medieval la cel umanist este foarte lungă şi nu interesează decât în măsura în care nu este niciunde completă ori în care rămâne dificil de urmărit, dat fiind că uneori umaniştii şi scolasticii citeau aceleaşi cărți – deşi le prețuiau diferit – şi-n care integrarea noului curriculum în vechile instituții nu se face fără probleme. Dar narațiunea încă răspândită a unui umanism doct

[1] Black, Robert, *Humanism and Education...*, p. 31.
[2] *Ibidem*, p. 32.
[3] Reynolds, L. D.; Wilson, N. G., *Scribes and scholars*, p. 123.

care a salvat Europa de întunericul prelung al scolasticismului rămâne, mai ales pentru secolele târziu medievale, caricaturală; s-au adus în fapt argumente interesante cum că trecerea de la scolasticism la umanism a însemnat pierderea unei culturi serioase a dezbaterii filosofice la care Renaşterea, mai ales cea pedagogică, a fost deficitară[1]. De altfel, începând cu secolul al XIII-lea, biserica şi-a educat foarte bine mai ales curia. Deloc surprinzător, mulți clerici din Nord au studii superioare în secolul XV, de cele mai multe ori nu în teologie: sunt dioceze franceze în care numărul clericilor diplomați trece şi de 40%, mulți cu studii în drept[2]. Contrastul față de clerul est-european analfabet, chiar şi cel din secolul al XVIII-lea, e marcant, deşi clerul foarte înalt din Constantinopol va fi şi el destul de bine educat, nu de puține ori la universități italiene. Dar tot în nordul Europei – unde umanismul ajunge mai târziu –, umanişti ca Ramus, Johannes Aesticampianus, Celtis, Buschius sunt certați sau dați inițial afară din universități pentru că tratau autori clasici[3], pentru ca în Italia, numărul umaniştilor la Bologna, Padova sau Roma să nu treacă de trei sau patru, în condițiile în care aceste universități aveau în unele cazuri şi o sută de profesori, adesea mai bine plătiți decât ei (chiar şi în culmea influenței lor, umaniştii italieni erau plătiți mai prost decât profesorii de drept civil)[4].

---

[1] Vezi Jardine, Lisa; Grafton, Anthony, *From Humanism to the Humanities: Education and the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth Century Europe*, Prefață, pp. xii-xiv.

[2] Verger, Jacques, *op. cit.*, pp. 150-151.

[3] Rummel, Erika, *The Confessionalization of Humanism…*, p. 13.

[4] Datele sunt luate din Grendler, F. Paul, *The Universities of the Italian Renaissance*, partea I, cap. I şi II. Vezi tabelul de la p. 9 pentru

Vom întâlni des în istoria universității europene fenomenul acesta de rezistență conservatoare la mişcări intelectuale externe. În Renaştere şi cu atât mai mult în Lumini, universitățile sunt mai degrabă reactive în câmpul cultural: ele acceptă cu neîncredere – după mai mari sau mai mici opoziții – ce se face în afara lor şi abia când un domeniu intelectual e creat *extra muros* ajunge, după ce-şi câştigă o largă credibilitate socială, înăuntrul universității, o dinamică inversă celei intelectuale pe care o cunoaştem după 1830, când universitățile devin mai degrabă generatoare de cunoaştere şi prin aceasta centre de inovație, unde înainte fuseseră mai ales centre de tradiție.

Un motiv pentru care accesul în spațiul universitar al acestor noi mişcări intelectuale umaniste se face lent este că universitatea rămâne o instituție conservatoare, chiar şi acolo unde membrii ei nu sunt teologi dogmatici, ci cărturari rezonabili; ca să compenseze această lipsă parțială de vehicul pedagogic, umaniştii îşi vor organiza şcoli proprii sau se vor reuni, în Veneția şi Florența, în academii ale învățaților, ca atunci celebrele, acum cvasinecunoscutele Sodalitas şi Studio[1]. (Este poate şi o calitate a procesului instituționalizării de a face instituția mai lentă şi mai puțin receptivă la schimbări

---

Bologna, care după 1520 are rareori sub optzeci de profesori. Padova avea un singur umanist în facultate în aceeaşi perioadă (p. 33), iar proporția rămâne valabilă şi pentru Siena, Perugia, Napoli etc. Pentru salarii între 1450-1500, vezi p. 214.

[1] Din prima făcuse parte Erasmus, iar din cea de-a doua Pomponius Leto. Vezi mai multe în Pfeiffer, Rudolf, *History of Classical Scholarship. From 1300 to 1850*, pp. 55-57.

externe şi asta poate explica de ce la început universitatea premodernă merge mereu în contratimp cu ştiinţele ori cu literatura.)

Un alt motiv al acceptării lente a noilor episteme va fi teologic – între umanişti ca Ramus sau Erasmus, care reinterpretau istoric textul Vulgatei, care îl ignorau pe Aristotel pentru Vergiliu şi care urau pe sorbonarzi, şi o instituţie supusă structural bisericii apar inevitabil neînţelegeri fundamentale. Trebuie spus că în afara celor câteva secole de început – a căror autonomie n-a reuşit s-o păstreze – universitatea a fost, cu sincope, de partea puterii, şi asta a făcut-o sensibilă la orice părea să contrazică ideologiile oficiale. Chiar şi când n-a fost susţinută de stat şi plătită din bugetul acestuia, cum s-a întâmplat cu universităţile engleze până la începutul secolului XIX, ea tot a cerut de la studenţii şi profesorii ei obedienţă în faţa puterii statale şi ecleziastice, care-i garantau privilegiile. Universităţile în sens de comunitate a studenţilor, şi nu de corporaţie a profesorilor sau instituţie a statului, s-au opus în primele secole multor intruziuni despre care credeau că le-ar putea limita drepturile, fie că era vorba de ingerinţele consiliilor orăşeneşti ori ale arhivicarilor sau episcopilor în jurisdicţia cărora erau arondate, deşi au făcut-o profitând inteligent de tensiunile politice dintre marile autorităţi.

Începând cu secolul al XVI-lea însă, universităţile italiene au căzut aproape cu totul sub controlul oraşelor, iar cele franceze sub dublul control al curiei papale şi al regelui. E esenţial să se înţeleagă acest lucru pentru secolele XVI-XVIII şi este absolut vital pentru secolul XIX, când se face transferul

complet de la autonomia universitară la dependența de bugetul statelor. Pentru o lungă perioadă de vreme şi fără îndoială că acest lucru este valabil şi astăzi, autonomia universitară a fost o sintagmă goală – fără ca asta să fie întotdeauna o scădere; multe lucruri bune vin din afara universităților în secolul nouăsprezece, când vechile instituții se opun adesea unor reforme necesare: accesul catolicilor, evreilor, femeilor la Oxford şi Cambridge sunt măsuri cerute explicit de stat şi refuzate cu încăpățânare de universități.

În măsura în care universitatea modernă este un produs al procesului de centralizare statală şi un efect al eforturilor statului de îmbunătățire a vieții economice şi de pregătire a oficialilor cu ajutorul cărora avea nu numai să-şi impună, dar să-şi şi procure puterea, e greu de spus în ce măsură mai rămâne ea un loc al autonomiei gândirii şi, într-adevăr, deşi toate afirmă acest ideal în mod repetat după Humboldt, niciun sistem universitar european nu se va putea scoate pe sine din rețeaua de obediențe fie conjuncturale, fie structurale față de sistemele de guvernământ şi de marii actori politici.

Aşadar, principii sunt mai degrabă cei care cer prezența în universități sau la şcolile de curte a umaniştilor acum (ca în cazul lui Erasmus sau Ramus) şi a filosofilor în secolul următor (cum se va întâmpla cu Spinoza şi Descartes), iar umaniştii din secolele XV-XVI ştiu foarte bine cum să ia pulsul puterii, să o măgulească şi să se facă utili, nu în ultimul rând pentru că unul dintre țelurile declarate ale educației umaniste de elită era mai puțin competența în poezia şi istoria latine, cât ce însemna această competență pentru omul de lume

şi activ politic[1]. Guarino Veronese este, de pildă, preceptor în Ferrara pentru copiii familiei d'Este, Lorenzo Valla şi Poggio Bracciolini ocupă foarte influenta funcţie de secretar apostolic, Erasmus îi curtează pe regii Spaniei şi Angliei, Machiavelli scrie *Principele* ca să intre în grațiile Medicilor, la curtea cărora se remarcase un alt mare umanist – Politian, Ramus e numit de Henric al II-lea la catedra de elocvență a Collège de France[2], iar mulții umanişti francezi care ajung în Italia ca să adune manuscrise, să cunoască viața intelectuală de aici şi să joace rolul de lianți culturali sunt trimişi de curtea regală: Jean Montreuil, Robert Gaguin, Guillaume Budé etc.[3] Ca reformatorii religioşi contemporani lor, umanştii vor şti să profite de dinamicile politice ale Europei vestice ca să impună deopotrivă un nou canon, dar şi o nouă hermeneutică şi critică

---

[1] Vezi şi opinia lui Sheldon Rothblatt, în *The European and American University since 1800*: „The most popular and widely influential educational tract of the Italian Renaissance, *De ingenius moribus* written in 1403 by Pier Paolo Vergerio the Elder, places the martial arts into the humanist curriculum as indispensable to the survival of the city-state" (p. 35). Educația umanistă este, spune el, un *modus vivendi*, dar doar pentru cei care şi-l permit. Vezi şi opinia lui Guarino Veronese, care credea că „Muzele conduc nu doar instrumentele muzicale, ci şi afacerile publice" (*apud* Jardine, Lisa; Grafton, Anthony, *op. cit.*, p. 2).

[2] Pentru Guarino, vezi Woodward, *Studies in Education*, cap. 2. Pentru Erasmus, celebra biografie a lui Huizinga, iar pentru Valla şi Poggio, Greenblatt, *Clinamen. Cum a început Renaşterea*. O descriere pe larg a aventurilor lui Ramus în mediul universitar francez se găseşte în Graves, *Peter Ramus and the Educational Reformation of the Sixteenth Century*.

[3] Pfeiffer, Rudolf, *op. cit.*, p. 65.

textuale, mult mai tributare istoriei şi istorismului, mai puțin naive decât cele vechi scolastice, mai pregătite să interogheze resorturile textului.

La 1600, când Descartes se pregăteşte să meargă la şcoală şi Bacon şi-o terminase pe-a lui – acest canon, cu metodologiile aferente, se impusese deja în colegiile iezuite şi în universitățile protestante şi e la ordinea zilei în Italia; sub influența lui Melanchthon, el pătrunde în toate marile universități germane. Răspândirea lui fusese în fapt fulminantă; în nordul Europei, ea se datora mai ales generației de umanişti din jurul lui Erasmus, care cunoaşte în secolul dinainte o celebritate neîntrecută în epocă, unele dintre cărțile sale fiind publicate în sute de ediții în doar cincizeci de ani (deşi unii dintre autorii care se citesc acum *în* şcoli erau citiți *în afara* lor încă din secolul XII, încă, adică, dinaintea înființării universităților ca atare, iar bucăți din literatura antică erau predate în aceste colegii în fapt religioase, cum bine observă Lanson undeva, după ce „li se scotea veninul").

Curriculumul preponderent clasic nu apăruse deci în şcolile umaniste din senin – autorii literaturii vechi încep să fie predați în Roma undeva în a doua parte a secolului XV. Domizio Calderini, un interpret al lui Stațiu (pe care l-a şi discutat public în şcolile înalte ale Romei), se lăuda că, înainte de el, „nimeni n-a îndrăznit s-o facă".[1] Într-o scrisoare pe care i-o adresase unui prieten din mănăstirea din Steyn, în 1475, când avea douăzeci şi opt de ani, Erasmus enumeră autorii latini pe care-i crede relevanți pentru o *ars poetica*: sunt nu mai

[1] Jardine, Lisa; Grafton, Anthony, *op. cit.*, p. 83.

puțini de paisprezece, pe care-i înşiră alături de marii umanişti italieni[1], arătând anvergura lecturilor pe care le puteai avea chiar şi departe de marile centre universitare. Douăzeci de ani mai târziu, Mathurin Cordier – un umanist erasmist – preia un colegiu genevez, unde, în clasele superioare, se preda de la Cicero şi Vergiliu până la Polibiu şi Demostene. În penultima clasă se citeau, de pildă, Titus Livius, Xenofon, Homer, Evangheliile.[2] Printr-un set similar de autori va trece şi Bacon în perioada petrecută la Cambridge şi Descartes la colegiul iezuit (lui Bacon i se cumpără cărți de Titus Livius, Xenofon, Homer, Demostene, Aristotel, Platon etc.)[3], cu diferența că filosofia care se studiază în ultimii ani la La Flèche este, în bună tradiție catolică, aristotelică şi că se insista mai degrabă pe autorii latini decât pe cei greci[4].

O listă nu e însă de ajuns pentru a înțelege ce l-a făcut pe Descartes să părăsească *cu totul* studiul literelor.

Umanismul, ca şi scolasticismul înaintea lui, încurajase față de textul antic o obedienţă aproape religioasă. O analiză a lexicului filologic al umaniştilor făcută de Silvia Rizzo arată o înțelegere preponderent textologică a literaturii antice – trădând faptul că majoritatea erau interesați în primul rând de recuperarea unor versiuni cât mai curate, mai complete sau mai ferite de imixtiuni ale unor texte care suferiseră în mâinile

---

[1] *Apud* Huizinga, Johan, *Erasm*, p. 70.

[2] Woodward, William, *Studies in Education*, pp. 159-160, pentru o expunere mai detaliată a orarului.

[3] Vezi Jardine, Lisa, *op. cit.*, pp. 35-37 pentru autorii studiați la Cambridge în perioadă.

[4] Gaukroger, *op. cit.*, p. 48.

copiştilor medievali (pe care unii umanişti îi numesc „monştri barbari”[1]). Adjectivele care revin cel mai des pentru a descrie textele cu care lucrează sunt, după Rizzo, fie dintre cele care descriu un manuscris necorupt (*emendatus*, *correctus*, *castigatus*, *emaculatus*, *integer*, *fidelis*), fie dintre cele care descriu opusul (*corruptus*, *depravatus*, *mendosus*, *inversus*, *vitiatus*), cu un la fel de larg vocabular al intervențiilor textuale.

Acest interes pentru aproximarea unei variante cât mai fidele a operei antice va avea multă vreme o paralelă în sălile de curs, unde textul antic nu e interpretat decât în sens rudimentar. Profesorul citea un fragment, pe care apoi îl analiza în detaliu, dând pe măsură ce avansa explicații pentru cuvinte, expresii, personaje, întâmplări. Guarino le preda elevilor săi cu seriozitate gramatica – un prim pas în înțelegerea textelor clasice care în unele locuri se va autonomiza, cum vom vedea în şcolile greceşti din Principatele Române – şi apoi le oferea nesfârşite glose care să-i ajute la înțelegerea textelor. Era prin excelență un „comentariu parafrază”[2], o „micrologie”, cum o

[1] Giovani Lamola, nemulțumit de cei care modificaseră *De Oratore* (Reeve, Michael D., „Classical Scholarship”, în *Cambridge Companion to Renaissance Humanism*, p. 29).

[2] Descrieri ale sistemului de predare se găsesc în Jardine, Lisa; Grafton, Anthony, *From Humanism to the Humanities*, pp. 12-15 sau în Grendler, F. Paul, *The Universities of the Italian Renaissance*, pp. 241-247. Ele sunt confirmate de majoritatea istoricilor educației perioadei. Grendler spune, în plus, că această metodă este mai degrabă una de cercetare aprofundată, practicată de cei mai buni dintre umanişti, dar că unii profesori alegeau să ofere cursuri mai introductive, în funcție de interesul studenților.

numeşte Densusianu într-o prelegere, care ar putea să semene cu comentariul de text ce se impune în şcolile franceze la sfârşitul secolului al XIX-lea şi care la noi se mai practică şi azi.

Diferența este însă una fundamentală: înțelegerea care se cere în şcolile moderne este una a mesajului, iar nu inculcarea în scop mimetic a unor norme de scriere imuabile, exemplificate cel mai bine de antici. Când scopul pedagogiei literare devine din a imita operele literare a le interpreta, accentul se mută pe disciplinele explicației – şi a putea să explici ce face poetul devine mai valoros decât a aspira la ce face (aspirație care se transformase de altfel repede într-un ideal etern amânat). Când scopul lecturii însă este cât mai fidela imitație retorică, atunci atenția pentru mecanism e la fel de îndreptățită ca cea pentru mesaj. E drept că unii umanişti insistaseră pentru o lectură mai liberă a vechilor texte, dar ea nu ajunge decât rareori în universități şi şcoli, fie pentru că profesorii din aceste instituții nu sunt suficient de bine educați, fie pentru că sunt în genere refractari la inovațiile umaniste, fie pentru că puține şcoli europene puteau încuraja această lectură personală şi autentică a marilor clasici, mai ales dacă ținem cont de faptul că orice pedagogizare pe scară largă a unui ideal cultural, oricât de autentic, duce la schematizarea lui – un pericol de care nici umanismul contemporan n-a ştiut cum să se ferească.

Această docilitate față de textul clasic (şi uneori față de text în genere, față de ceea ce stă scris, față de realitatea normată scriptural) este cel mai durabil aspect al educației europene

dintotdeauna; chiar şi printre umanişti, ea nu este uniformă, căci Lorenzo Valla şi alţii vor înţelege ce înseamnă lectura neaservită a vechilor texte, dar ea va provoca totuşi în poezie, filosofie şi istorie, adică în toate cele trei „discipline" totemice ale umanioarelor, secole de conflict între cei care cred că anticii nu pot fi devansaţi în materie de cunoaştere şi cei care, ca Descartes, se vor rupe de adoratorii lui Aristotel şi Cicero pentru a pune bazele ştiinţei şi hermeneuticii moderne.

Aceia – ca Erasmus sau ca Ramus sau ca mulţii istorici ce încep tot atunci să se îndoiască de metodele lui Tacit şi ale lui Titus Livius – care încearcă noi interpretări ale unor texte vechi întâlnesc mereu rezistenţă în universităţi sau în rândul clerului. Şi asta mai ales pentru că vechea universitate este o instituţie pedagogică; de altfel, examenul de absolvire la licenţă consta nu într-o lucrare, ci într-o *lectio*, verificând astfel nu performanţa critică a studentului, cât priceperea sa profesorală[1]. Să fii un mare cercetător şi un mare inovator nu sunt condiţii ca să predai în universitate, deşi principii şi unele oraşe – mai uşor convinse de carismă şi prestigiu – vor încerca să-i atragă pe cei cu renume în litere, chiar şi cu preţul controversei.

Că „atitudinea textologică" este un aspect durabil al educaţiei în universităţile europene o arată faptul că la 1707, când ţine prelegerile din *De nostri temporis studiorum ratione*, Vico dă o serie de argumente pentru a justifica existenţa

[1] Pentru o mai lungă discuţie asupra caracterului strict propedeutic al facultăţii de arte în umanism, vezi Agostino Sottili, *Humanismus und Universitätsbesuch*, cap. I.

universităților, printre care se numără şi: *A ciò si aggiungano gli errori dei copisti, i plagi e le falsificazioni nei libri, le interpolazioni di seconda mano, onde a stento conosciamo le opere originali degli autori, a stento ne percepiamo il senso originale.*[1] Acest tip de filologie foarte aplicată, subservientă textului, o filologie critică înțeleasă *custodial*, va avea o lungă carieră în universitățile europene şi va fi opțiunea standard la începutul secolului al XIX-lea, când – e drept că în mai conservatorul mediu academic american – un profesor încă putea fi dat afară dacă, în loc să predea limba greacă după această manieră ortodoxă, îşi însoțea lecțiile cu comentarii istorice şi anecdotice[2].

Dacă în afara zidurilor universității unii umanişti îşi permiteau nu de puține ori chiar să pună la îndoială multe dintre textele antice (cum face Ramus cu Aristotel, pe care-l numeşte „impostor”[3]), în colegiile ca cele pe care le frecventa

---

[1] Vico, *Opere*, p. 848. „Să adăugăm la aceasta erorile copiştilor, plagiatele şi imposturile cărților, interpelațiunile străine din a căror cauză cu multă dificultate putem distinge produsele legitime ale autorilor şi să pătrundem în sensul adevărat al acestora” (trad. de Iosefina Crafciuc, într-o ediție veche a textului, publicată de Societatea Română de Filozofie, Bucureşti, fără informație de an).

[2] Vezi Graff, *Professing Literature*, p. 33: „Frederick Rudolph cites the case of a professor at Princeton in 1846 who discovered «that if he interspersed commentary on Greek literature with the study of the Greek language he could elicit a gratifying improvement in student interest. For this heresy he was called before the president, and a few days later his resignation was accepted».”

[3] Şi „barbar”, şi „sofist”. *Apud* Graves, Frank Pierrepont, *Peter Ramus and the Educational Reformation of the Sixteenth Century*, p. 30.

Descartes şi în multe din universităţi o asemenea atitudine ar fi fost de negândit, nu în ultimul rând pentru că efortul de a interpreta subtilităţile unor complexe limbi moarte era suficient de mare cât să nu i se mai poată adăuga decât cu greu şi pe acela de a răspunde textelor ca de la egal la egal. Acestea nu erau citite pentru a fi disputate în subiectul lor nici măcar în şcolile propriu-zis umaniste, poate şi pentru că în lectură se pleca de obicei de la premisa că autorul vechi are ceva de spus care merită întotdeauna ştiut. Dar în cea de-a treia regulă din *Reguli...* Descartes e perfect conştient că un studiu prea aprofundat al autorilor antici riscă să te „infecteze cu erorile lor", continuând într-a zecea: „dialectica obişnuită este complet inutilă pentru cei care vor să investigheze adevărul lucrurilor", arătând că partea mai importantă – căci critică – a filologiei umaniste nu rămăsese fără rezultat. Deşi nu respinge cu totul valoarea cunoaşterii istorice şi filologice, spune că aceasta nu este o ştiinţă şi că pentru a face ştiinţă trebuie să afli lucrurile cu mintea ta.

Acest „a afla lucruri cu mintea ta", opus lui „a afla prin lectura canonului", exprimă un conflict din chiar inima modernităţii intelectuale europene, un antagonism care va continua multă vreme, chiar şi după ce universităţile moderne vor face trecerea „de la doctrină la cercetare"[1] – el este conflictul modern prin excelenţă şi va fi fundalul pe care se vor dezvolta şi-şi vor defini problemele ştiinţele, filozofia şi filologia moderne. Vom vedea că universitatea modernă, ca

[1] Cum o descrie Gadamer („...den Übergang von der Doctrina zur Forschung"), în *Die Idee der Universität*, p. 2.

instituție de cercetare, trebuie să permită structural interogarea surselor de dragul interogării (să-şi integreze, adică, filozofia îndoielii), dar pentru că rămâne o instituție pedagogică, menită predării de cunoştințe relativ stabile, trebuie să lucreze şi cu un canon. Conflictul dintre ideea unui set de texte care, pentru a fi durabil, trebuie să stea măcar parțial dincolo de îndoială şi nevoia unei filosofii a cercetării care să se întoarcă în permanență inclusiv asupra lucrurilor care sunt dincolo de îndoială va arunca universitatea europeană din ultimele două sute de ani în crize canonice care revin cu regularitatea celor economice.

Multă vreme, deşi cartezianismul a pătruns repede în universități, mai ales în cele englezeşti şi olandeze[1], a părut că influența considerabilă a noii filozofii avea să rămână şi să producă rezultate (în ştiințe şi filozofie) în afara zidurilor instituțiilor de cunoaştere ale vremii. Spinoza, Leibniz au refuzat lucrative catedre universitare, reuşind să rămână – un lucru azi tot mai greu de imaginat – filozofi în afara universității, deşi asta nu îi făcea neapărat perfect autonomi, prinşi cum erau la răspântia altor autorități ale timpului: monarhie, biserică, comunitate şi comunitate academică.

În fapt, la trecerea în secolul al XVIII-lea, apartenența la o universitate garanta, cu excepții, mai degrabă o carieră mediocră în umanioare şi aproape inexistentă în ştiințe. Vico povesteşte, e drept, în autobiografie, că literații din Neapole, la întoarcerea sa în oraş, aveau numai dispreț pentru studiul lui

[1] Jacob, Margaret, *The Cultural Meaning of the Scientific Revolution*, p. 63.

Aristotel, a cărui metafizică „era socotită demnă de a sta închisă între zidurile mănăstirilor" şi îl adorau cu toții pe Descartes, care respinsese ştiințele istoriei, dar tot el îşi obține profesoratul de retorică la universitate discutând etimologia şi definiția unui singur cuvânt şi convingându-i pe auditori printr-o „enormă cantitate de erudiție greacă şi latină"[1]. În acest context, marii oameni de ştiință ai Luminilor, mare parte din filozofi, cu excepția parțială a germanilor, n-au – unii – educație universitară deloc, iar alții au pentru universitate un dispreț vecin adesea cu disperarea. O arată sutele de cărți publicate în epocă ce fac haz de pedanteria universitarilor, zecile de discuții despre reformă, oficialii care propun închiderea lor, faptul că adevărata muncă ştiințifică se făcea în afara zidurilor universitare, toate cu o apoteoză în butada necruțătoare din caietele lui Goethe, care spune că „face cine poate şi cine nu poate predă". Undeva în această epocă trebuie căutată tradiția modernă a intelectualului european care ştie că distanța față de orice formă de înrolare obedientă nu doar că îi cumpără liniştea socială, ci îi îndreptățeşte într-un anumit sens gândirea.

Conflictul dintre tagma universitară şi gânditorii care o acuză de vetustețe, pedanterie, ignoranță sau erudiție goală nu datează din timpul lui Descartes şi nici nu se încheie cu el. Întregul secol optsprezece încearcă să dea un răspuns problemei structurale a celor 142 de universități europene, sisteme tot mai închise, tot mai corupte şi nepotiste, fie foarte

[1] Vico, Giambattista, „Autobiografia", în *Principiile unei ştiințe noi...*", pp. 65-68.

productive, dar în gol, fie puțin productive, aproape absente, dar încă onorabile vestigii ale unor epoci în care universitățile însele păruseră să încurajeze cunoaşterea în loc s-o paralizeze.

Unele – ca Oxford sau Cambridge – monopolizaseră actul educației superioare nu numai prin alianța lor cu Biserica Anglicană, căreia îi ofereau cadre, dar şi prin faptul că – în afară de război şi comerț – erau singurele instituții din regat care creau scări de acces spre o mai bună situație economică (Newton – şi el nu e singurul – a intrat la colegiu ca bursier sărac). Altele erau folosite de principi (mai ales în Germania) pentru a produce oficiali bine pregătiți. Cele italiene pregăteau notari şi avocați. Cele franceze, o vreme, teologi, medici, avocați etc. Universitățile din principatele germane, mai ales cele înființate în secolele XVI şi XVII, sunt, în ciuda autonomiei *de iure*, instrumente prin care statul domină societatea, căci sunt deschise tocmai cu scopul de a procura statului ofițeri civili, pentru a ține resursele educaționale în țară. (Paulsen le numeşte *instrumenta dominationis* şi vorbeşte de cazuri în care principi locali interzic complet emigrația financiară spre alte centre educaționale.)[1]

Rareori pregătea vreuna savanți şi rareori încercau să ofere treceri exhaustive printr-o materie de studiu bine stabilită, să facă adică marele ocol cultural pe care încă-l mai aşteptăm azi de la educația superioară, deşi, într-un anumit sens, universitatea europeană n-a fost niciodată cu adevărat capabilă să ni-l ofere decât *ca* ideal.

---

[1] Paulsen, *The German Universities and University Study*, p. 37.

Iar harta disciplinelor, cu subdiviziunile şi categoriile ei nelămurite şi uneori interşanjabile este adesea greu de înțeles, cum la fel de greu de înțeles pare de ce pentru multă vreme istoricii lumii antice au fost studiați în cursurile de retorică sau de poetică, împreună cu geografii. O catedră de istorie modernă este încă o noutate la 1750, deşi cărți de istorie modernă se scriau deja de secole. Durează mult până când disciplinele care se ocupă cu realități prezente sunt admise în spațiul academic. Teologia face excepție aici, fiindcă, deşi se crede că are o importanță fundamentală pentru existența umană, rămâne, în ultimă instanță, o ştiință a eternității şi temelia universității medievale, deşi Hegel comentează cumva dezamăgit, la începutul *Ştiinței logicii*, că teologia renunțase în vremea sa la vechea metafizică în schimbul „erudiției istorice”[1]. Avea dreptate, fiindcă în secolul XIX morbul surselor şi-al criticii istorice va distruge dinăuntru legitimitatea discursului teologic.

Universitățile vechi au într-adevăr ca scop conservarea tradiției şi numai pe ea o conservă – deşi „conservă” este un cuvânt prost ales. Un cuvânt mai bun ar fi, mai degrabă, „reconfirmă”. Căci nu toată literatura antică ajunge în sălile de curs şi, ce este mai important, ea nu ajunge acolo diacronic. Multă vreme, până pe la jumătatea secolului XVIII, ce a ajuns în universitățile europene din antici este doar foarte puțin (deşi citind mărturiile umaniştilor vechi, eşti surprins de cât de mult citeau în afara cursurilor). Literatura şi istoria moderne nu există. Iar dacă lenta metodă textualistă, care rupea textul în

[1] Hegel, *Ştiința logicii,* p. 8.

părțile lui componente, pentru a-l explica de la cel mai mic nivel în sus, se păstra pentru oricare dintre aceste studii, ea n-ar fi permis discutarea a mai mult de două sau trei texte pe an.

În plus, a existat mereu o selectivitate masivă în actul educației europene, care a durat până târziu, textele trebuind adesea să răspundă mai multor exigențe, dintre care prima era cea pretins morală: ce se studia trebuia să nu invite la nerespectarea normelor scrise sau nescrise ale societății. Ideea că studiul literaturii antice te pregăteşte pentru viață, fiind în acelaşi timp cel mai sigur drum spre o profundă edificare spirituală e mai veche decât Erasmus şi avea să fie preluată, prin contagiune disciplinară, şi de noua filologie de secol XIX, care – la fel – o va clama, dar fără să ştie exact ce înseamnă. A doua exigență era şi mai interesantă: materialul trebuia să fie transferabil pedagogic, trebuia să dea, deopotrivă, o lecție şi să funcționeze şi ca *exemplum* stilistic, retoric etc.

Până la apariția muzeului şi a arhivei, până adică spre sfârşitul secolului XVIII, conservarea culturală în sensul în care o înțelegem astăzi era mai degrabă o practică privată şi eficiența ei varia în funcție de soarta particulară a practicanților. Bibliotecile universitare – acum instituții cu cele mai exhaustive colecții din lume – erau mici, prost îngrijite, cu programe impracticabile şi adesea nefrecventate; cea Bodleiană, deşi bogată, aproape că nu avea cititori la jumătatea secolului XVIII[1]. Prima bibliotecă universitară europeană care primeşte finanțare pentru achiziția de cărți este

[1] Brodrick, G. C., *A History of the University of Oxford*, p. 175.

Göttingen, şi asta abia în secolul XVIII[1] şi, deşi colegiile pariziene aveau bibliotecile lor individuale, universitatea pariziană nu obține una decât la mijlocul aceluiaşi secol[2] – poate cel mai bun indicator al faptului că vechea universitate nu era un loc al căutării de informație, cât al fixării unei tradiții.

Rolul universității a fost parțial unul de conservare – aşa cum a fost parțial unul de propagandă religioasă sau de instrument pedagogic al puterii ori de important actor economic sau de centru de activitate intelectuală; dar tocmai acest din urmă rol, cu care suntem învățați să o asociem, începe să decadă la sfârşitul secolului XVII, odată cu accelerarea revoluției ştiințifice moderne.

Deşi rezumată aici într-o manieră prea generală şi meritând mai multe nuanțe, filologii secolului XIX, clasici şi moderni deopotrivă, sunt conştienți de această istorie seculară a umanismului şi numai pe fondul ei şi al insatisfacției moderne față de ea poate fi înțeles ce transformări fundamentale au loc în câmpul filologic începând de-atunci – căci vechea universitate nu mai poate să țină piept modernității ştiințifice şi va fi regândită din rădăcini. Nimeni nu bănuia la 1800 că această regândire se va dovedi în ultimă instanță în favoarea ştiințelor şi filologiei moderne, în speță a studiului literar aşa cum îl ştim astăzi. Acest studiu nu era – nici

[1] Grafton, *What Was History*, p. 191.

[2] Liard, *Enseignement supérieur en France*, vol. 1, p. 43, unde se observă că în toată Franța „Bibliotecile sunt puține, şi mai puține sunt colecțiile ştiințifice."

n-avea cum să fie – propriu-zis cartezian, dar se simte în produsele sale libertatea modernă a scepticismului față de pioşeniile textualiste ale vechii filologii şi nevoia conştientizată de a regândi literatura însăşi pe noi coordonate, care s-au întâmplat să fie nu doar diferite metodologic de cele vechi umaniste, dar şi impuse pe fondul unei înțelegeri filosofice cu totul diferite a istoriei culturale (care pentru prima oară e gândită *ca* istorie). Ce urmează este o descriere a transformărilor deopotrivă politice, intelectuale, sociale şi mai ales filologice care au făcut posibilă această schimbare.

Capitolul 1
Confuzia disciplinară în universităţile occidentale la sfârşitul Luminilor

[...] *l'esprit inquiet & remuant de ce siècle qui bouleverse tout à chaque génération.*

Rousseau, *Émile*

Înainte de reforme

La sfârşitul secolului XVIII, oficialii educației din Prusia se gândeau serios să închidă universitățile, revoluționarii francezi o făcuseră deja, iar celor două universități engleze li se cereau reforme din toate taberele politice. În spațiul german, multe dintre universități aveau la 1750 mai puțini studenți decât avuseseră înaintea Războiului de 30 de ani, iar Oxford şi Cambridge au revenit la media de înmatriculări din secolul al XVII-lea abia în 1829[1]. Mai ales facultățile de litere sufereau din cauza lipsei de studenți, pentru că educația în *trivium* pe care fuseseră obişnuite s-o ofere până de curând era oferită acum de colegii, iar mulți studenți alegeau să se înscrie

[1] Charle, Christophe, „Patterns", în Rüegg, *A History of the University in Europe*, vol. 3, p. 54.

după finalul colegiului direct la facultățile înalte[1], dacă nu mai prestigioase, măcar mai lucrative, dovedind încă o dată că scopul perceput al universității era fie să profesionalizeze în vederea câştigului financiar, fie, cum se întâmpla în Anglia, să reprezinte o etapă de socializare educată înainte de angajarea în treburile publice. Ştim de la biografii lui Kant, de pildă – care preda doar cu un certificat de magistru, căci nu exista doctorat în arte[2] –, cât de diverse erau cursurile pe care trebuia să le țină şi cât de puțini studenți veneau uneori la ele, o frustrare suficient de mare s-o țină minte până spre sfârşitul secolului, când scrie, în *Conflictul facultăților*, că sarcina facultății filozofice este să le critice pe toate celelalte, care sunt mai degrabă şcoli pentru pregătit oameni de afaceri decât întreprinderi întru cunoaştere. Această „ardere a etapelor" e cumva opusă situației pe care o cunoaştem din Renaştere, când majoritatea studenților se opreau cu studiile după ce-şi luau bacalaureatul, cu doar doi ani de studiu colegial, pentru că acest prim stagiu era considerat pregătire îndeajuns pentru o carieră ecleziastică sau pentru diverse poziții oficiale[3], lucru care făcea din facultatea de arte cea mai numeroasă şi, în virtutea acestui lucru, cea mai influentă dintre facultăți.

În ciuda avansurilor ştiințifice ale Luminilor, universitățile par blocate în secolul XVIII într-un trecut al cunoaşterii în care se mențin în parte fiindcă profesorii, care în unele spații germane stabilesc adevărate dinastii universitare,

---

[1] Clark William, *Academic Charisma...*, p. 82.
[2] Hofstetter, Michael, *The Romantic Idea of University*, p. 4.
[3] Sottili, Agostino, *Humanismus und Universitätbesuch*, pp. 11-12.

rezistă încercărilor de reformă din frica de a nu-şi pierde privilegiile, în parte pentru că tot ei – cum se întâmplă în Anglia – văd în catedrele lor sinecuri şi nu le folosesc decât ca resursă financiară, fără să predea decenii de-a rândul, dar şi din cauza proastei finanțări din partea statelor, care par mai dornice să impună studenților coduri de conduită decât să ceară universităților să se reformeze. Ludovic al XIV-lea fusese în mod special atent să ceară facultăților de drept din regat să păstreze registre exhaustive ale tuturor studenților care le călcau pragul şi ale cursurilor pe care le urmau[1], iar în Palatinatul Elector şi Saxonia se cer rapoarte lunare de la Heidelberg, respectiv Wittenberg, în vreme ce universitățile prusiene trebuiau să trimită în secolul XVIII listele de cursuri – *die Vorlesungsverzeichnisse* – autorităților[2], o datorie de care unele dintre ele se achită cu meticulozitate.

Birocrația universitară era şi ea tot mai avansată: înainte de înscriere la colegiul papei, Carlo Goldoni povesteşte că, deşi nu intenționa să studieze decât drept civil, i se ceruseră certificate de burlăcie şi de botez, dovezi de bună purtare şi garanția tonsurii, toate lucruri pe care trebuia să le dobândească de la autoritățile oraşului natal, şi pe care le şi obține, deşi prin intervenții[3]. Unde cu câteva secole în urmă era de-ajuns să te prezinți în fața rectorului – care era un reprezentant al studenților – şi să plăteşti o taxă, la Sorbona se cer acum certificate de naştere şi dovezi de studii anterioare.[4]

---

[1] Kagan, *art. cit.*, p. 39.
[2] Clark, William, *op. cit.*, p. 52.
[3] Vezi Goldoni, *Memorii*, pp. 40-42.
[4] Liard, *op. cit.*, vol. 2, pp. 44-45.

Controlul statului asupra universităților şi educației în genere va creşte constant în timpul secolului al optsprezecelea, când se regândesc legislații, se înființează autorități de supraveghere şi se birocratizează uşor procesul de decizie – deşi domeniul se dovedeşte foarte inerțial şi greu de normat: Cambridge şi Oxford vor accepta reforme serioase abia după 1850, în Berlin, la 1780, sunt peste o sută de şcoli neoficiale, stârnind oprobriul tuturor celorlalte care se văd lipsite de fonduri[1], iar Universitatea Imperială napoleoniană nu va putea să aducă şcolile iezuite sub ierarhia universitară, mai ales pe cele din provincie, unde învățământul religios era preferat celui laic de stat (un conflict religios care va încerca în diverse forme administrația franceză până în anii 1870).

Vor exista serioase opoziții filosofice şi religioase în fața ideii că cetățeanul e menit pentru stat, mai ales printre antiiluminiştii germani cu pregătire teologică: pentru mulți, acest civism docil va fi de neconceput; ideea că şcoala cade în sarcina statului şi nu a comunității locale sau a bisericii este nouă, cu obârşii într-o formă de gândire politică socializantă, care încă nu fusese bine articulată. Deşi înstăpânirea statului asupra educației se va definitiva târziu, la începutul secolului XX, preocuparea pentru uniformizarea curriculară a şcolilor şi facultăților şi pentru asigurarea calității actului educațional prin examene, inspecții şi evaluări repetate îşi are rădăcinile în acest secol, o preocupare motivată nu numai de fantezii disciplinare foucauldiene, ci şi de nevoia de a da coerență şi previzibilitate unui sistem de învățământ cu administrații

[1] Maynes, Mary Jo, *Schooling in Western Europe*, p. 48.

învechite şi haotic. E adevărat că preocuparea aceasta poate lua şi forme extreme: după Revoluție, în Convenție se discuta în mod serios, de pildă, dacă nu cumva copiii ar trebui preluați de statul francez şi crescuți în case comune[1] şi dintre multele discursuri parlamentare din Adunarea Constituantă şi Convenție, rareori se ridică vreo voce împotriva ideii că învățământul ar trebui să cadă fundamental în sarcina statului. La extrema cealaltă, Fichte va sugera mai târziu că, de vreme ce apariția cărților a eliminat nevoia de profesori, universitățile ar trebui desființate cu totul. Conflictul acesta între o educație gândită de stat şi în sprijinul lui şi una „liberă", a comunităților care vor să-şi educe copiii în convingerile locale şi să-i ferească de mâna lungă a autorității şi de pretențiile ei doctrinare, va fi definitoriu pentru secolul XX, deşi în ultimă instanță toate țările europene vor accepta etatismul ca fapt împlinit.

O altă cauză, mai interesantă, a declinului cunoaşterii în universități este însă că centrul intelectual al țărilor vestice se mutase în academii, saloane, societăți regale sau de amatori, cafenele şi cluburi. Joseph Priestley, de pildă, care nu are pregătire de chimist şi care-şi petrece mare parte din viață intrând şi nereuşind să mai iasă din controverse religioase, îşi face majoritatea experimentelor fiind susținut de industriaşi şi comercianți scoțieni. Deşi nu predase niciodată într-o universitate, istoria lui a ştiinței electricității ajunge manualul standard în curriculumul de filozofie naturală la Yale înainte de sfârşitul secolului[2].

---

[1] Dubarle, Eugène, *Histoire de l'Université de Paris*, p. 319.

[2] Johnson, Steven, *The Invention of Air*, p. 34.

O carieră în litere sau în ştiinţe nu erau, judecate după standardele de astăzi, cele mai previzibile, tocmai pentru că nu erau aproape deloc instituţionalizate – primii enciclopedişti intră târziu în Academia Franceză şi nu întotdeauna cu uşurinţă: Marmontel, care se loveşte de opoziţie, se vede nevoit să facă apel la autoritatea regelui[1], iar Diderot insista tot pe-atunci că mediul academic francez n-ar fi fost în stare să producă ceva similar Enciclopediei[2]. Ar fi crezut acelaşi lucru poate şi despre cel englez, unde o propunere de a i se oferi un loc în Royal Society e respinsă din cauza perceputei sale radicalităţi.[3] Mulţi dintre scriitorii englezi, ca Gray, Pope, Smollett sau Defoe, nu au studii universitare, iar cei care le au adesea le regretă[4], povestind despre timpul pierdut în venerabile colegii. Nici oamenii de ştiinţă care totuşi fac parte din colegii, ca Henry Cavendish, nu depind de universităţi pentru experimentele lor ştiinţifice, pe care le organizează *extra muros*[5], făcând astfel ca bună parte din activitatea ştiinţifică de avangardă să nu aibă efect direct asupra lumii academice din care omul de ştiinţă ar fi putut face parte. Lamarck ajunge târziu la botanică, doar după ce eşuează în armată şi medicină etc.

---

[1] Roger Chartier, în Vovelle, Michel, *Omul Luminilor*, p. 120.

[2] *Apud* Goodman, Dena, *The Republic of Letters*, p. 25.

[3] Jacob, Margaret, *The Cultural Meaning of the Scientific Revolution*, p. 155. Membrii societăţii se gândeau la ei înşişi ca la o „society of Gentlemen, of all Ranks and Professions".

[4] Brodrick, G. C., *A History of the University of Oxford*, p. 175.

[5] Willis, *The Universities of Europe*, p. 80.

Adam Smith, analizând sistemele universitare europene într-un capitol din *Avuția națiunilor*, explică nu doar în ce fel misiunea lor pedagogică fusese coruptă de-a lungul vremii, dar şi rezistența lor la ştiințele cele noi şi dă un bun rezumat pentru atitudinea generală a intelectualității europene active față de vechile instituții:

> Îmbunătățirile care în timpurile moderne au fost aduse câtorva ramuri ale filozofiei n-au fost – în cea mai mare parte – făcute în universități, deşi câteva şi-au găsit locul şi-acolo. Cele mai multe universități n-au fost foarte dornice să adopte aceste îmbunătățiri după ce-au fost făcute; câteva dintre aceste societăți învățate au ales să rămână, vreme îndelungată, sanctuare în care sisteme revolute şi prejudecăți arhaice au găsit adăpost şi protecție după ce-au fost alungate din toate colțurile lumii. În general, cele mai bogate şi înzestrate universități au fost şi cele mai lente în a adopta aceste îmbunătățiri şi cele care s-au opus cu înverşunare oricărei schimbări serioase aduse planului de educație consacrat.[1]

Scriitorul începe de altfel să fie o figură mai carismatică decât savantul, nu în ultimul rând pentru că este mai abordabilă şi mai vizibilă, mai aptă să discute critic despre prezentul acestui secol retrograd, în care actorii morți, în Franța, erau încă înmormântați în gropile comune din afara oraşelor. Scriitorii sunt cu puține excepții mai deschişi experienței dialogului cu publicul decât universitarii şi erudiții care au rămas izolați fie în spatele zidurilor universității, fie în

[1] Smith, Adam, *The Wealth of Nations*, p. 770.

spatele dificultăților închipuite sau reale ale disciplinelor proprii, iar numărul lor creşte considerabil în această perioadă dintre 1750 şi 1789, atât în Franța (numărul autorilor din recensăminte creşte de la puțin peste 1000 la puțin sub 3000 în doar 40 de ani), cât şi în Germania (unde creşte de la 3000 la 11 000 în aceeaşi perioadă)[1]. Din rațiuni economice, scriitorii încep să aibă nevoie de o mult mai mare deschidere față de public, de care depindeau nu rareori, un public de care savantul universitar salariat se poate lipsi, deşi nici universitarii nu sunt indiferenți la beneficiile pecuniare ale bunului renume. În cazul în care scriitorul însuşi nu e un aristocrat autonom financiar sau unul dintre profesioniştii de robă ori fiii de comercianți cu rente viagere, de la 1700 în sus, începe să funcționeze o înțelegere nescrisă între scriitor, mai ales în rolul lui de romancier, şi publicul pe care adesea nu-l cunoştea şi nu mai poate să-l prevadă – cum se întâmpla încă, de pildă, la 1500, când umaniştii ştiau bine pentru cine scriu şi cine ar putea „să asculte" –, căci acest public devenise, odată cu alfabetizarea, tot mai divers şi, odată cu circuitul internațional al cărții în Vest, tot mai îndepărtat. Unele cărți de ficțiune din această perioadă cunosc adevărate distribuții de masă, de neconceput cu un secol în urmă, deşi în comunitățile rurale ele circulă în forme condensate: *Robinson Crusoe*, de pildă, există în 151 astfel de versiuni în întreg secolul XVIII[2]. În general în

[1] Roger Chartier, în Vovelle, *op. cit.*, pp. 107-110. Cu mențiunea că autor aici poate să însemne inclusiv jurnalist.

[2] Jonathan Rose, *The Intellectual Life of the British Working Classes*, p. 107. *Moll Flanders*, *Gulliver's Travels* sunt la fel de faimoase.

secolul XVIII numărul cărților publicate depăşeşte abilitățile de sistematizare ale vechilor organizații scolastice şi amenință Republica Literelor dinăuntru cu fragmentarea a ceea ce Chad Wellmon numeşte vechiul „imperiu al erudiției". Numai în Germania numărul periodicelor creşte de la 58 la 1225 în doar o sută de ani[1].

Chiar şi în aceste condiții, scriitorul secolului al optsprezecelea, la fel ca umanistul de la 1500, trebuie încă să fi învățat bine cutumele puterii, dacă nu pentru a-şi apropia toți potentații, atunci măcar pentru a-şi asigura protecția unora în fața altora, cum atât de bine ştia s-o facă Voltaire şi cum fuseseră nevoiți să o facă mulți alții, din simplul motiv că nici numărul cărților vândute, nici faima, nici profesionalismul nu te păzeau de cenzură, de arest, de exil sau – o frică mai reală – de sărăcie în secolul despotismului luminat (unde chiar şi la 1790, majoritatea scriitorilor n-ar fi putut trăi decât în cazuri fericite de pe urma cărților publicate).

Universitarii aveau în schimb privilegii de statut, pe care la procesiunile tradiționale care marcau începutul anului şcolar le afişau simbolic, umblând pe străzile oraşelor în robe solemne – episcopi, decani, rectori, studenți, într-o ordine care, după cinci secole de existență universitară, trebuie să fi devenit la fel de elaborată ca obiceiurile de la curte. Una din zecile de anecdote curioase care explică pedanteria acestui sistem este povestită aiurea în literatură: un antic obicei universitar oxonian, cu numele de Scholastica's Day.

---

[1] Wellmon, Chad, *Organizing Enlightenment*, p. 66 pentru datele despre periodice. Vezi cap. 2, „The Fractured Empire of Erudition", pentru o imagine de ansamblu asupra inflației cunoaşterii în Lumini.

Scholastica's Day fusese o zi de marți din 1354, care se lăsase cu aproape nouăzeci de morți, în urma unui conflict între orăşeni şi studenți, pornit – cum n-ar trebui să ne mire în oraşele universitare – într-o tavernă. În urma procesului care urmează, regele găseşte oraşul vinovat şi cedează multe dintre drepturile acestuia din urmă corporației universitare, inclusiv controlul asupra pieței, adăugând fostelor privilegii altele noi, pentru a convinge comunitatea academică sceptică să revină la cursuri. Oraşul e amendat, iar primarul, însoțit de alți şaizeci de notabili locali, obligați să participe în fiecare an la o comemorare a răscoalei, în cursul căreia trebuiau să lase bani la altar. Când unul dintre primarii de la începutul secolului XIX, cinci sute de ani mai târziu, refuză să plătească cei şaizeci de peni, universitatea nu numai că îl dă în judecată, dar şi câştigă procesul[1], pentru ca să accepte să cedeze acest drept pur simbolic abia în 1825.

Acest comportament de ghildă, bazându-se pe o lungă memorie instituțională pe care numai biserica şi monarhia o puteau întrece, va fi unul dintre multele capete de acuzare împotriva universităților şi-n Germania, unde se reproşează universităților *die gothische Form und das Zunftwesen*[2] – apucăturile medievale. El poate fi observat şi în sutele de cataloage de cursuri de la Göttingen, Leipzig, Freiburg în care teologia este mereu listată prima, chiar şi după ce încetează să

[1] Povestea pe larg se găseşte şi în *Oxford City Documents*, pp. 245-247, însoțită de decizia regală şi o serie de epistole ale vremii. Vezi şi Brodrick, *op. cit.*, p. 190, despre procesul din secolul al XIX-lea.

[2] Engels, *apud* Köpke, *Die Gründung des Königlichen...*, p. 21.

mai fie una dintre facultățile importante. Universitatea europeană a ştiut întotdeauna să-şi asume propria istorie şi această fidelitate rigidă față de propriul trecut – prezentată mereu cu mândrie – e unul dintre lucrurile care a făcut-o rezistentă la modernizare.

Nu e de mirare că Spinoza privise cu scepticism rugămintea de a veni să predea filozofie la Heidelberg, deşi primise în scris garanția că se va putea bucura de cea mai mare libertate, cu simpla condiție de „a nu tulbura religia oficială". Spinoza dăduse două motive pentru refuzul său: primul era că pentru a preda ar fi trebuit să renunțe la „cercetarea filozofică", de unde înțelegem că cercetarea şi o poziție pedagogică i se păreau incompatibile. Al doilea era că indiferent cât şi-ar fi limitat observațiile în privința religiei, ştia foarte bine din experiența personală că zelul religios al unora i-ar fi făcut oricum să critice orice ar fi spus, „indiferent cât de corect ar fi fost spus"[1]. Desigur, nici măcar această formă de autonomie limitată, înțeleasă ca libertate de a gândi ce vrei şi de a spune ce se poate, nu le fusese oferită vreodată intelectualilor europeni în universități şi ea n-avea să le fie oferită nici după ce universitatea încetează să mai fie o instituție preponderent religioasă, căci atunci când statul va lua locul bisericii, oficialii lui seculari vor redescoperi la rându-le destul de repede foloasele cenzurii.

[1] Scrisoarea este citată complet în Pollock, p. 35. Vezi şi Nadler, Steven, *Spinoza. A Life*, pp. 311-314, pentru acelaşi episod.

Evoluţia disciplinelor

Toate universităţile europene au fost, aşadar, în strânsă legătură cu biserica, dar niciunele mai mult decât cele engleze, care au şi rămas bastioane ale anglicanismului mult după ce universităţile franceze şi cele germane au trecut prin reformele decisive de la începutul secolului al XIX-lea. Se estimează că în jurul anului 1750, la Cambridge, 90% dintre *fellows* şi 76% din absolvenţi urmau să ajungă clerici[1]. Cum dreptul şi medicina erau facultăţi cu slabă reprezentare la ambele universităţi, câteodată putând să treacă ani întregi fără să se înscrie un singur student[2], facultatea de arte rămânea astfel cea mai căutată; asta nu înseamnă foarte mult, în condiţiile în care înmatriculările la Oxford nu depăşeau 150 de studenţi la jumătatea secolului, în vreme ce la Cambridge, în 1760, se înscriseseră doar 110 studenţi[3] (un număr care nu se poate compara cu cei 5000 de studenţi ai facultăţii filozofice pariziene de la 1788, dar în ton cu numărul studenţilor de la universităţile provinciale franceze[4] sau cu cei în jur de 100-150 de studenţi care se înmatriculau an de an la Heidelberg tot atunci[5]).

---

[1] Gascoigne, John, *Cambridge in the Age of Enlightenment*, p. 13, respectiv Hofstetter, *op. cit.*, p. 3.

[2] Winstanley, Denys Arthur, *Unreformed Cambridge*, p. 62.

[3] Pentru Cambridge, vezi Gascoigne, *ibidem*, p. 21, iar pentru Oxford, Brodrick, *op. cit.*, p. 177.

[4] În aceeaşi perioadă, Strasbourg, de pildă, are în jur de 180 de studenţi înmatriculaţi anual. Vezi Liard, *op. cit.*, vol. 1, p. 10 şi p. 15.

[5] Eike, Wolgast, *Die Universität Heidelberg*, p. 75.

Indiferent de numărul înscrişilor, universitățile engleze sunt profund confesionale, lucru care nu rămâne fără rezultat dacă ne gândim că una dintre sarcinile zilnice ale tutorelui era să țină rugăciunea cu studenții, că arderea de cărți contrare religiei era încă o practică obişnuită, că cei din jurisdicția universităților puteau fi închişi pentru ateism ori că profesorii îşi pierdeau funcția dacă se căsătoreau. Cum era o cvasicertitudine că cei ce vin la universitate o fac pentru a fi trimişi mai apoi în țară în slujba Bisericii Anglicane, absolvirea facultății era condiționată de un jurământ pe cele 39 de articole de credință ale bisericii şi de recunoaşterea obedienței față de monarh, la care s-a renunțat foarte târziu.

Aşa se face că mulți dintre oamenii de ştiință de la Cambridge, de pildă, erau preoți la începutul secolului al XIX-lea. Charles Darwin, de pildă, nu numai că se gândise să urmeze studiile pentru a deveni preot, dar e încurajat în interesele lui zoologice de un profesor care e la rândul lui preot – deşi fiul naturalistului avea să-şi amintească că Darwin era tot mai convins în a doua parte a vieții că studiile sale la Cambridge fuseseră „timp pierdut”[1]. John Conybeare şi John Keble, care ocupă catedra de profesori de retorică la Oxford într-o perioadă care vede o renaştere a interesului pentru medievalitatea anglo-saxonă, sunt ambii oameni ai religiei şi au parohii în grijă. E surprinzător că acest tip de confesionalism nu a afectat mai puternic curriculumul şi lucrurile care se citeau în universități. Există încercări ale evangheliştilor de

[1] *The Life and Letters of Charles Darwin*, edited by Francis Darwin, vol. 1, p. 165.

a schimba fața învățământului teologic în Anglia, dar ele eşuează. Nici fanatismul religios nu era văzut cu ochi buni, aşa că universitatea Oxford, de pildă, poate să voteze expulzarea a şase metodişti habotnici la 1760[1], în vreme ce Cambridge poate să se opună numirii unui profesor de biologie non-anglican la 1818[2].

Pe cât de datoare se simt universitățile să păstreze legătura cu biserica, pe atât de laxe par să fie în schimb regulile pe care le stabilesc în ciclul de studii. Există un consens aproape total între istoricii acestor două universități că secolul al XVIII-lea reprezintă perioada în care se înregistrează cea mai mare scădere în standardele universitare, iar anecdotica pare s-o confirme. Exemple de profesori care țin lecția inaugurală când sunt numiți la o catedră, pentru ca mai apoi să nu mai predea timp de decenii sunt dese. O catedră de istorie modernă este deschisă în 1724 la Cambridge, alături de alte două poziții pentru limbi moderne, care însă devin sinecuri[3]. Un anume Sibthorp, urmaşul lui Dillenius la catedra de botanică de la Oxford, nu ține în 36 de ani decât un singur curs[4]. Adam Sedgwick devine profesor de geologie în 1818 – deşi nu ştia nimic despre subiect[5]. Era, la rându-i, preot. Iar Winstanley mai dă alte două exemple: unul al lui William Lax, care, deşi profesor de astronomie şi geometrie între 1795 şi 1837, nu ține

---

[1] Mallet, Charles Edward, *A History of the University of Oxford*, vol. 3, pp. 122-123.
[2] Winstanley, Denys Arthur, *op. cit.*, p. 85.
[3] Gascoigne, *op. cit.*, p. 94.
[4] Mallet, *op. cit.*, p. 126.
[5] Garland, Martha, *Cambridge Before Darwin*, pp. 19-20.

nici măcar o prelegere, şi pe cel al profesorului de filozofie morală, Francis Barnes, care e la fel de absent între 1813 şi 1838.[1]

Nu se întâmpla rar ca pe o catedră – fie ea şi de ştiinţe – să fie mutat un novice al disciplinei sau un complet necunoscător. Cataloagele de cursuri de la universităţile germane arată cum un profesor putea să ţină lecţii de greacă veche, latină, arabă, ebraică, hermeneutică biblică, introducere în teologie, transferându-se după nevoi de la o facultate la alta, cel mai des de la cea de teologie la cea de filozofie. Până în pragul Primului Război Mondial, de fapt, se aştepta de la profesorii de la Yale să poată ţină cursuri în aproape oricare dintre subiectele primilor ani, de la latină la ştiinţe naturale[2].

Asta ne arată două lucruri ce sunt specifice universităţii premoderne: primul, că standardele de cercetare ori nu existau, ori nu erau atât de stringente, şi că profesorul universitar a fost văzut până târziu ca educator propedeutic, păzind un mare domeniu cognitiv al ştiinţelor, cu tot atâtea intrări câte sunt discipline, şi mai puţin ca specialist dedicat (deşi exemplul lui Adam Sedgwick e grăitor, căci a început să predea geologie fără să ştie nimic, dar şi-a luat munca suficient de în serios încât să ajungă un clasic al ştiinţei). Aşa se poate înţelege, în cele din urmă, şi propensiunea pentru acea specie curajoasă de literatură pe care vechea filozofie o numea „sistem”.[3]

---

[1] Winstanley, *op. cit.*, p. 172.

[2] Kronman, Anthony, *Education's End*, p. 54.

[3] Pe parcursul acestei discuţii trebuie totuşi ţinut minte că această formă de curaj enciclopedic este aproape de sfârşitul existenţei sale istorice, fiindcă umaniştii universitari europeni începuseră să recunoască încă de la 1750 că teritoriul cunoaşterii nu mai poate fi cuprins dintr-o singură privire.

Al doilea este mai important: că unele ştiinţe şi discipline încă nu ajunseseră în acel stadiu al procesului de disciplinarizare care să le facă imposibil de abordat de către amatori. Acesta este marele avantaj al lipsei de instituţionalizare ştiinţifică sau al instituţionalizării ei laxe în Anglia: oameni cu o educaţie generală, ca Darwin (care dăduse examen de absolvire din traduceri greceşti şi latineşti şi din părţi din scriptură)[1], oameni fără şcoală, ca Faraday, joacă adesea roluri importante în progresul ştiinţific, confirmând una dintre intuiţiile lui Kuhn, aceea că mai degrabă oamenii de ştiinţă tineri, care *nu* cunosc bine vechea paradigmă ştiinţifică, sunt cei care ajută la explodarea ei.

a. Cursurile de la Heidelberg

Dar această lipsă de departajare disciplinară, această curioasă şi în ultimă instanţă productivă babilonie ştiinţifică nu este doar un aspect al universităţilor englezeşti. Pentru a urmări trecerea treptată de la vechea universitatea la cea nouă, să ne uităm mai îndeaproape la catalogul universităţii din Heidelberg între 1784, cu puţin înainte de Revoluţia Franceză şi 1819, la un deceniu după înfiinţarea universităţii berlineze.

În 1784, teologia încă primează şi are parte de cele mai multe cursuri (cursuri exegetice, cursuri de teologie pastorală, istoria bisericii, catehеză, omiletică etc.). Urmează dreptul, a doua cea mai importantă facultate, apoi medicina şi *Weltweisheit*. Sub *Weltweisheit* se fac filozofie, logică,

[1] Carroll, Sean, *op. cit.*, p. 21: Alături de întrebări din Noul Testament şi opera pastorului William Paley.

metafizică (de cinci ori pe săptămână în 1784), mineralogie, o disciplină numită *Tierreich*, care probabil e zoologie, urmate de secții pentru matematică şi istorie, fiecare cu foarte puține cursuri. Mai există o secție specială, destinată studiilor pe care azi le-am numi vocaționale şi care era de mare importanță economică, sub denumirea de *Staatswirtschaftliche Wissenschaften* (agricultură veterinară, finanțe, administrație). Undeva la finalul catalogului sunt enumerate limbile moderne (franceza şi italiana) şi călăria sau dansul care, spre deosebire de alte materii, rămân decenii întregi în catalog, de unde se înțelege că aveau mare căutare.

În 1785, singurul lucru notabil e că chimia se mută de la medicină la filozofie. În 1786, se adaugă la matematică hidraulica, hidrotehnica, mecanica. Iar diplomația, care fusese în urmă cu doi ani studiată la filozofie se mută acum sub intrarea „Istorie". Metafizica scade la patru ore pe săptămână. În 1788, mineralogia, chimia şi zoologia (acum redenumită *Thiergeschichte*) sunt tot la filozofie, pentru ca un an mai târziu să-şi facă apariția tot aici un curs care o să devină tot mai frecvent: *Naturlehre, mit experimente*, şi care e, de asemenea, foarte căutat în Anglia, unde există o catedră de chimie la Cambridge încă din 1703, al cărei profesor ține sesiuni publice de experimente.[1]

În 1789, catalogul rămâne nemodificat, dar apare mențiunea: „Prof. Zauth este dispus să ofere lecții în fiecare disciplină filozofică", care ilustrează ideea universitarului bun la toate, discutată mai sus. În vara lui 1790, pentru prima oară, apare

[1] Un italian, Francis Vigani, vezi Gascoigne, John, *op. cit.*, p. 63.

intrarea *Philologie*, cu două cursuri, unul pe Xenofon şi unul pe limba şi literatură engleză. În 1792, la filologie se discută Cicero şi scriitorii englezi, iar vara Tacit. Dar, ca să ne amintească totuşi cât de naive sunt încă unele abordări, la un curs de economie se vor ilustra trăsăturile agriculturii germane, prin comparaţie cu cea romană, pornind de la Vergiliu; stranie reminiscenţă a vremurilor când Ramus, cu două sute de ani înainte, preda fizica după *Egloge* şi astronomia după *Visul lui Scipio*.

În 1793, numărul cursurilor filozofice creşte la nouă, iar la filologie se discută unele dintre dialogurile lui Platon. În 1796, mineralogia se mută la economie, iar denumirea de „filologie" dispare, fiind înlocuită de *Sprachkunde*, unde se predau acum caldeeană, ebraică şi greacă veche, precum şi un curs despre Cicero. În următorii cinci sau şase ani, în şi din intrarea *Weltweisheit* apar şi dispar discipline (ca pedagogia sau fizica sau psihologia empirică) şi creşte numărul cursurilor dedicate istoriei naţionale. Abia în 1804 se revine la denumirea de „filologie" şi încep, tot de-acum, să intervină schimbările mai drastice: pentru prima oară, de pildă, apare o istorie generică a literaturilor vechi. Se discută *Iliada*, Cicero în privat, iar numărul limbilor moderne predate creşte.

În 1805, ce înainte era filozofie, matematică, filologie e reunit acum sub denumirea de „Secţiunea generală". Profesorul Koch predă estetică de trei ori pe săptămână şi apar cursuri de anatomie comparată (dar nu la medicină, ci la filozofie), probabil sub influenţa faimoaselor cercetări din Franţa ale lui Cuvier. În noua secţie, filologia de până atunci

ia numele de „filologie veche”, iar numărul cursurilor dedicate se măreşte considerabil: se discută Cicero, Platon, liricii greci şi Pindar. Se ține, tot aici, un curs de arheologie romană. Se discută Epictet, Aristofan şi Titus Livius.

În 1807, *annus mirabilis*, toate cursurile filologice sunt incluse sub marea umbrelă a lui *Philologischer und humanisticher unterricht*, împărțite în: filologie orientală şi filologie clasică, împărțită la rândul ei în alte subsecțiuni, dintre care cele mai importante sunt poate seminarele destinate analizei aplicate a câte unui autor antic. Diferite însă de acest ciclu filologic, apar cursuri de literatură germană şi de istoria poeziei, un bun detaliu de departajare instituțională, căci arată – cum se va vedea – că le era dificil vechilor filologi să comaseze studiul lui Terențiu cu cel al unui poet național pe care ar fi avut, poate, toate motivele să-l aprecieze, dar care rămânea totuşi neclasic şi prin aceasta nu întotdeauna pedagogizabil.

Un an mai târziu, diviziunea e din nou schimbată, de data asta definitiv. Întreaga facultate poartă numele de facultate de filozofie (*Philosophie*), împărțită în nu mai puțin de şase subsecțiuni:

1. Enciclopedia generală şi istoria ştiințelor;
2. Ştiințele filozofice (însemnând istoria filozofiei, psihologie, logică, estetică etc.);
3. Filologie (aceeaşi împărțire ca în anul dinainte, cu seminare, limbi moderne etc.);
4. *Bildende Kunste*, sub care sunt incluse teoria esteticii, pictură, muzică, caligrafie;

5. Ştiinţe matematice (aritmetică, geometrie, mecanică, hidraulică);
6. Istorie naturală (*Naturkunde*), unde se fac chimie, mineralogie, fizică şi un curs de igienă.

În următorul deceniu, unele cursuri apar şi dispar, distribuţia altora se mai schimbă, din când în când se mai intercalează cursuri de utilitate practică (cum să scrii scrisori, cum să declami), care amintesc de cele din şcolile umaniste, dar structura rămâne în mare parte aceeaşi. La finalul acestei perioade, lista autorilor şi subiectelor studiate (în 1819) este într-adevăr cuprinzătoare: se fac Xenofon, Demostene, Aristofan, Properţiu, Salustiu, Catul, Tibul, Herodot (la seminar), un curs de mitologie comparată, o istorie a literaturii latine, o istorie a literaturii naţionale germane şi se discută filozofiile lui Kant, Fichte, Schelling şi Hegel, dovedind că abia acum mişcările intelectuale care începuseră cu Lessing şi Winckelmann îşi găsesc debuşeu instituţional şi anunţă începutul secolului filologiei şi filo-clasicismului academic, marcând trecerea definitivă spre o educaţie recognoscibil modernă, chiar dacă încă prinsă în vechi tipare medievale de distribuţie gradată şi nu atomizată a cunoaşterii, căci încă se vede – chiar şi în această selecţie – menţinerea iluziei că oricare dintre ştiinţele importante poate duce la oricare alta.

E greu de spus când anume în aceste decenii se produce ruptura de vechiul mod de a gândi instituţional disciplinele şi care a fost factorul determinant care a condus la ea – să fi fost Revoluţia Franceză, care n-a lăsat nici spaţiul german indiferent, având în vedere că aproape jumătate dintre

universitățile germane au dispărut după războaiele napoleoniene[1]? Filozofia kantiană, ce-a încurajat prin succesul ei un criticism ştiinţific şi mai intrepide curiozităţi epistemologice? Idealismul, cu noua metafizică a conştiinţei şi tuşele lui naţionaliste? Factorul sau factorii aceştia nu pot fi însă tipic germani, pentru că în aceeaşi perioadă vedem un acelaşi fel de departajare (deşi mai puţin articulată pe linie umanistă) şi în Franţa – de unde trebuie bănuit că schimbările ştiinţifice şi mentalitare care au stat la baza noii universităţi de cercetare sunt paneuropene. Cert este însă că, dacă le comparăm cu catalogul din 1784, în cele de după 1808 schimbările sunt drastice şi – mai important – ele se anunţă înainte de înfiinţarea universităţii din Berlin, care găseşte câmpul disciplinar deja scindat şi situat. Învăţământul filologic, filozofic şi ştiinţific nu numai că se disjung unele *din* altele, dar iau fiecare amploare, cunoscând alte disjungeri interne şi, dacă nu se profesionalizează definitiv, măcar încep să-şi pregătească de pe-acum acea specializare pe care intelectualul contemporan pretinde atât de des că o regretă.

Universităţile engleze vor trebui să mai aştepte decenii până să cunoască progrese similare, dar majoritatea disciplinelor de la Heidelberg există deja şi-n Anglia, chiar dacă nu toate în universitate. Celelalte universităţi germane confirmă, cu diferenţe locale, această evoluţie. La Freiburg, cursurile de fizică şi de filologie apar cu un deceniu mai devreme, deşi – fiind vorba de o universitate mai mică – nu vor cunoaşte până

[1] Nouă dintre ele erau catolice, vezi Howard, Thomas Albert, *Protestant Theology and the Making…*, p. 134.

la 1810 împărțirea tot mai sofisticată a celor de la Heidelberg, aşa că în 1808, de pildă, găsim matematica, fizica, ştiințele naturale, istoria veche în acelaşi loc. La Leipzig, între 1810 şi 1819, se schimbă de trei ori structura cursurilor, filologia mutându-se când la ştiințele lingvistice, când la cele istorice, subsumate la rându-le ştiințelor generale empirice (*sic*!), care fac opoziție ştiințelor generale raționale (ca filozofia şi matematica). Iar la Göttingen – care este în acest secol o remarcabilă excepție – există un seminar filologic (cel al lui Heyne) încă din anii 1760 (în 1765, acolo se discută două piese de Euripide, zece ani mai târziu *Odiseea* etc.).

Cel mai interesant aspect al acestor schimbări este că matematica şi ştiințele continuă să rămână subsumate facultății de filozofie în Germania până foarte târziu, în unele cazuri până în secolul XX[1], atât de mare e credința că filozofia poate să ofere tuturor acestor discipline o coerență supraştiințifică. Situația e şi mai neobişnuită la Cambridge, unde examenul de absolvire la facultatea de filozofie consta numai din teste matematice. Numai dacă erai dintr-o familie nobiliară erai scutit de aceste examene[2]. Curriculumul aici nu era bazat atât pe clasici, cât pe Newton, Locke şi elemente de filozofie morală, iar când în sfârşit se decide organizarea unei examinări separate pentru studenții care vor să se specializeze în studii clasice, în 1824, se introduce şi condiția de a nu putea

[1] Vezi Charle, Christophe, *Patterns*, în Rüegg, *op. cit.*, p. 47: Kiel, Köln şi Marburg păstrează un departament filozofic nediferențiat până în 1960.

[2] Gascoigne, *op. cit.*, p. 203.

susține aceste examene dacă mai înainte n-au fost susținute cele de matematică[1], ducând la neverosimila situație de a fi avut generații de preoți fără prea multă aplecare pentru patristică, dar matematicieni abili. Situația nu se schimbă decât cu greu, cu mici concesii făcute clasicilor.[2]

b. Sorbona şi Revoluţia

Acest interval de treizeci de ani, care e în primul rând unul de mari schimbări sociale, vede şi cele mai mari schimbări instituționale în câmpul disciplinelor – coincidența e imposibil de ignorat. Întrebarea despre care dintre aceste schimbări premerge celeilalte şi dacă istoria determină în ultimă instanță cunoaşterea este mai degrabă un exercițiu filozofic despre cauze precedente, ce poate fi împins *ad infinitum*, dar cea mai evidentă astfel de legătură pe filieră socială se vede în Franța, unde noile partide revoluționare fac o politică de stat din încurajarea ştiințelor.

Aici, situația va fi diferită tocmai din pricina Revoluției.

---

[1] *Ibidem*, p. 159.

[2] Care la Oxford primeau totuşi mai multă atenție. Autorii citiți aici la sfârşitul secolului XVIII pentru primul curs de patru ani sunt: Salustiu, Xenofon, Vergiliu, Homer, Cezar, Cicero, Titus Livius, Horațiu, Tacit, Sofocle, Demostene, Platon (vezi Mallet, *op. cit.*, p. 134). Vezi şi Garland, Martha, *op. cit.*, p. 116: „În 1822, un consiliu universitar recomandă ca examenul de absolvire să consiste din lucrările lui Euclid, aritmetică şi algebră simplă, *Evidences…* şi *Moral Philosophy* ale lui Paley, *Essay on Human Understanding* de Locke, primele şase cărți din *Iliada*, şi *Eneida*. Au fost făcute ajustări superficiale acestei scheme de examinare în 1828, 1836 şi 1843, dar materia n-a fost nicicând substanțial schimbată, nici standardele ridicate."

La 1789, dintre cele 28 de colegii care existaseră în Paris în secolul al XV-lea, numai zece mai erau funcționale[1]. Pe parcursul Secolului Luminilor, monarhia dă fonduri generoase pentru înființarea de noi catedre: în 1721 se deschide una de limbi orientale[2], care urma să pregătească oficiali şi ambasadori pentru relațiile cu Levantul, iar în 1730, regele înființează o academie de chirurgie, cu nu mai puțin de patruzeci de profesori[3], care avea să se dovedească mai competentă decât facultățile de medicină din țară, unde educația putea să fie deplorabilă; Diderot glumea că, ieşit de pe băncile facultății, n-ai fi putut ajunge doctor cu experiență decât după o lungă serie de asasinate[4] – cumpărarea de diplome era de altfel o practică răspândită în secolul al XVIII-lea şi studenții rareori picau examenele[5].

Facultatea de arte continuă, însă, la Sorbona, o universitate încă profund medievală, să fie una dintre cele mai importante: la jumătatea secolului, ea numără şaizeci de doctori, dintre care o treime sunt filozofi, o treime lucrează în *belles-lettres* (ceea ce am numi umanioare azi) şi o treime se ocupă de

---

[1] Richomme, Charles, *Histoire de l'Université de Paris*, p. 127.

[2] *Ibidem*, p. 190.

[3] Dubarle, Eugène, *op. cit.*, p. 259.

[4] *Apud* Liard, Louis, *op. cit.*, p. 77 şi urm., pentru o descriere a stării învățământului medical în epocă. Unele facultăți de medicină aveau puțini profesori, studenții nu veneau la cursuri, adesea se dădeau diplome de absolvire doar în urma unor examene modice, care nu verificau priceperea absolventului. Din aceste facultăți vor ieşi acei doctori inapți de țară, ca soțul doamnei Bovary.

[5] Kagan, Richard, *art. cit.*, p. 41.

gramatică şi de clasele inferioare.[1] Dar la 1762, de pildă, nu există un curs de istorie franceză la universitatea pariziană, căci profesorii de retorică discutau atunci dacă n-ar fi fost bine să adauge cursurilor de istorie antică din clasele inferioare mici rezumate ale istoriei franceze.[2]

Colegiile ofereau deja o educaţie comprehensivă în aceste materii inferioare pe care le vedem şi-n universitate, iar în Anglia şi Germania cursurile de gramatică erau lăsate mai degrabă în seama şcolilor, ceea ce dusese şi la conflicte interinstituţionale şi la o atrofiere a învăţământului propedeutic în facultăţile de arte. Aceste conflicte continuă de altfel şi în Franţa până la închiderea prin ordin parlamentar a tuturor şcolilor iezuite.

La fel de marcată de confesionalism ca universităţile englezeşti, Sorbona este însă mult mai puţin încrezătoare decât ele în privinţa oamenilor de ştiinţă şi mult mai cunoscută pentru intervenţiile sale de cenzură în viaţa publică. O istorie a Sorbonei de la sfârşitul secolului (1790), scrisă de Duvernet, are ca subtitlu „în care se poate vedea influenţa Teologiei asupra ordinii sociale" şi rămâne o lectură interesantă chiar şi astăzi, fiind un catalog al zecilor de împrejurări în care facultatea teologică certase public oameni de ştiinţă, de litere, scriitori, profesionişti. Intelectualii care nu vedeau cu ochi buni ortodoxiile vremii aveau motive să se adune în diversele

---

[1] Dubarle, Eugène, *op. cit.*, pp. 270-271.

[2] Liard, Louis, *op. cit.*, vol. 1, p. 53. Tot aici e citat Lavalette, care spune că – terminându-şi studiile – n-ar fi putut să se pronunţe nici măcar asupra unor banalităţi ale istoriei regatului.

academii din regat, comunități mai tolerante. Iar academiile încurajează această migrație intelectuală folosindu-şi prestigiul şi acordarea de premii pentru poezie, eseu, elogiu etc. La Harpe primeşte unsprezece premii de la Academia franceză într-un singur deceniu, pentru lucrări complet diferite, tratând despre război, despre istorie, pentru un elogiu adus navigației, poezii sau eseuri despre avantajele filozofiei, arătând ce distanțe enciclopedice se simțea un filolog îndreptățit să parcurgă în epocă.[1]

Academia de Ştiințe va pierde însă jumătate din membri în urma sau în timpul Terorii[2], confirmând ceea ce bunii practicanți de istorie intelectuală au ştiut probabil dintotdeauna: că douăzeci de savanți morți au un impact foarte mic asupra ştiinței în orice țară. Ironia face ca asta să se fi întâmplat în aceeaşi perioadă în care iacobinii au înlocuit cultul catolic cu cel al „rațiunii". Tot în timpul Revoluției, universitățile – ca emblematice pentru Vechiul Regim – sunt închise şi încep să se caute soluții pentru un învățământ deopotrivă mai ştiințific şi mai democratic, un învățământ care, în cuvintele revoluționarului Lakanal, să nu mai pregătească „un popor de capucini"[3]. Dirijarea noilor instituții în direcția noilor doctrine e asumată explicit.

În lipsa evenimentelor care au început în 1789, universitățile franceze ar fi cunoscut probabil o evoluție similară celor engleze, cu schimbări lente şi împotriviri la reformă, dar

---

[1] Jean-François de La Harpe, *Lycée*, vol. I, *Notice historique*, pp. x-xi.
[2] Outram, Dorinda, „The Ordeal of Vocation…", p. 256.
[3] *Apud* Dubarle, *op. cit.*, p. 312.

schimbări care – la fel ca-n Anglia – nu s-ar fi definitivat decât în ultima parte a secolului XIX. În schimb, în Franța, primele planuri legislative pentru construcția unui nou sistem de educație nici nu mai menționează facultățile – însă cu cât e mai brusc acest salt, cu atât pare mai lipsit de direcție. Mare parte din învățământul universitar, în planul lui Condorcet, de pildă, este transferat liceelor – cu importanta deosebire că limbile clasice nu mai formează baza învățământului şcolar şi că totul se predă în franceză, o realitate banală azi, dar relativ stranie la vremea aceea, dacă ne gândim că unii profesori germani foloseau latina pentru cursuri la 1820.

Condorcet, un vechi academician care avea să-şi piardă el însuşi viața în Teroare, insistă pe un învățământ liceal preponderent ştiințific, prevăzând şi o instituție superioară liceelor, care nu este însă o şcoală, ci o „societate generală de ştiință şi arte", menită mai degrabă supravegherii întregului sistem[1]. Planul nu e implementat însă, urmând ca în 1795 să se dea un decret pentru înființarea unor Şcoli Centrale, care să ia locul liceelor şi unde ar fi urmat să se predea: „matematica, fizica, chimia experimentală, istoria naturală, logica şi analiza ideilor, economia politică şi legislația, istoria filozofică a popoarelor, igiena, arte şi meserii, gramatica generală, *belles-lettres*, limbile vechi, limbile vii din teritoriile cele mai apropiate de şcoala cu pricina, artele desenului, agricultura şi comerțul"[2], un proiect vizibil modern, dar care arată că nici măcar radicalii revoluționari, mulți dintre ei foşti studenți ai

[1] Dubarle, Eugène, *op. cit.*, p. 301.
[2] Louis, Liard, *op. cit.*, vol. 1, p. 335.

Universității din Paris, nu puteau să depăşească idealul unei educații generaliste.

După multiplele modificări ale sistemului între Adunare şi Consulat, guvernul consular lasă ca instituții de educație superioară aşa-numite licee, în care o lege prevedea predarea de limbi vechi, cu apanajul lor retoric, logică şi cursuri morale, adică tocmai ceea ce facultățile germane sau britanice făceau deja şi ce, într-o oarecare măsură, colegiile franceze făceau de secole, de unde se vede cât de greu e pentru aceşti reformatori să iasă din *forma mentis* a vechii universități, pe care nu vor s-o reînvie cu numele, căci era asociată vechiului sistem, dar pe care o reinventează pe hârtie de câte ori au ocazia, nereuşind să găsească alternative la ea.

E drept că planurile pentru reconstrucția educației se schimbă în această perioadă des şi că doar o mică parte din ele se vor întâlni în structura Universității Imperiale din 1808. Statutul ei prevedea că întregul sistem de educație ar trebui să fie subordonat universității, transformând-o astfel într-o instituție monopol, cu o împărțire disciplinară diferită de cea veche prin aceea că acum, în loc de patru facultăți tradiționale, există cinci: teologie, drept, medicină, ştiințe şi litere – făcând din Universitatea Imperială poate singura din Europa în care studiul ştiințelor este separat de cel al filozofiei şi clasicilor şi, prin aceasta, dând o întârziată satisfacție primelor guverne revoluționare.

La sfârşitul acestei confuze tranziții europene, în care vedem restructurarea câmpului ştiințific în universități în ciuda universităților însele, vom vedea şi că din universitatea

medievală nu mai rămân în Europa decât numele şi câteva vechi privilegii devenite formalităţi; chiar şi acolo unde reforma e mai lentă, ca în Anglia, universitarii înşişi îşi admit rămânerea în urmă, recunoscând implicit nevoia de schimbare. Facultatea de teologie, altădată disciplina-pilot a întregii universităţi, îşi pierde importanţa, iar unele ţări europene o elimină complet din universităţile de stat până la jumătatea secolului[1]. Clasicii şi filozofia ocupă de-acum rolul central, dacă înţelegem filozofia în sensul ei extins, de ştiinţă-umbrelă sub care se adună laolaltă şi filozofiile speculative ale idealismului german, şi fizica, şi analiza comparată a organismelor vii.

Această idilă instituţională, hrănită din idealul humboldtian al unei educaţii armonioase în cadrul unui *organisches Ganzes* universitar, nu va dura foarte mult. Căci ştiinţele, de multă vreme actorul tăcut al istoriei umanioarelor, vor continua să-şi extindă teritoriul instituţional cu tot mai mare legitimitate, iar cele două mari domenii se vor defini tot mai des în oglindă.

Multă vreme, literatura în universităţile europene a însemnat literatură clasică. Cursurile de literaturi naţionale care se predau la începutul secolului XIX în Anglia, Franţa şi Germania au întrucâtva nume înşelătoare, căci ele sunt mai degrabă istorii culturale, iar literatura *stricto sensu*, aşa cum o înţelegem astăzi, este doar una dintre multele lor mize. Funcţia de critic literar, care încă nu e bine definită în acest confuz tablou intelectual, e un rezultat al unei pieţe tot mai sofisticate a cărţii de literatură şi al nevoii unui arbitraj profesional al

[1] În Italia, vezi Rüegg, „Learning", în Rüegg, *op. cit.*, p. 397.

acestei piețe – ea nu apare dinspre universități şi ca atare primii critici nu sunt profesori decât ocazional: ei nu se legitimează de la un *titlu* sau o *pregătire*. Spre sfârşitul secolului, profesionistul literaturii naționale ajunge o figură centrală cultural şi va reuşi să-şi creeze nişe instituționale, poate tocmai de-aceea depreciindu-şi statutul în fața unei clase de scriitori, unii fără studii, care iau tot mai mare distanță de formele de înrolare instituțională percepute ca obediente.

Vor fi în universitățile europene şi cele de peste ocean mulți care se vor opune ideii că literaturile naționale merită predate în universități: se spune că sunt prea uşoare, că ar trebui ca literaturile în limba natală să rămână în domeniul cititului de plăcere şi, atunci când li se creează în cele din urmă catedre, e încurajată înmatricularea femeilor în aceste studii, considerate prea simple şi, ca atare, prea „feminine". Când însă devine evident pentru politicienii acestor țări că o educație de masă nu poate să fie decât o educație neclasică, căci majoritatea claselor muncitoare, negustoreşti şi mica burghezie nu sunt interesate să ofere copiilor lor instrumentele să parcurgă *Republica* în original sau să fie spirituali citând din Marțial şi când, pe deasupra, statele încep să se prindă în disputele naționaliste de la sfârşitul secolului, studiului literaturii naționale i se descoperă utilități suplimentare: el trebuie în primul rând să pregătească cohortele de profesori care vor preda literatura națională în şcolile țării şi reprezintă în plus o modalitate de propagandă naționalistă la îndemână. Criticul literaturii naționale are numai de câştigat de pe urma acestei dezvoltări care face în secolul XX ca, pentru mulți, clasicii să

nu mai fie Terenţiu şi Seneca, ci Mark Twain şi Walt Whitman, Voltaire şi Pascal, Eminescu şi Creangă, spre frustrarea multor clasicişti care acum nu numai că sunt confruntaţi cu o întreagă birocraţie care nu i-a studiat pe cei dintâi, dar se văd nevoiţi să înceapă chiar să le justifice utilitatea.

Capitolul 2
Teorii ale universităţii la trecerea dintre secole

Nu pot tăgădui că în ziua când am observat întâia oară
că în patria mea începe să fie recunoscut semnul radicalului,
mi-au dat lacrimi limpezi de bucurie în ochi.

G. C. Lichtenberg

Predecesori iluminişti şi câteva cuvinte despre literatura în dizgraţie

Ca să ne ferim de orice amăgire, poate c-ar trebui spus de la bun început că dintre toți teoreticienii educației superioare, sau ai educației în genere, din această perioadă, aproape niciunul nu cere ca literatura să fie introdusă în curriculum, unii declarându-se împotriva ei de la bun început. Toți cer şi laudă clasicii şi li se pare că nu se poate fără ei, iar englezii adaugă în plus matematicile, francezii retorica şi ştiințele, germanii filozofia. Dar literatura aşa cum o predau azi şcolile până la sfârşitul liceului este aproape de negândit ca materie de studiu centrală pentru aceşti teoreticieni. Problemele educației sunt altele şi, în ce-i priveşte, mult mai presante: ce relație au instituțiile pedagogice cu statul, cum trebuie să fie

administrate aceste instituții pe măsură ce se înmulțesc şi diversifică, cât de mult ar trebui uniformizate, ce fonduri trebuie să li se pună la dispoziție şi în ce măsură justifică acest sprijin financiar intervențiile guvernamentale, care sunt atribuțiile corpului de-acum tot mai mare de inspectori etc. Iar când într-adevăr au loc dispute curriculare, ele aduc doar tangențial în discuție literatura. Literatura națională în educație este o invenție atât de recentă istoric, încât trebuie bănuit că, dacă nu li se părea complet inutilă pentru omul educat (şi ştim că nu li se părea, căci mulți erau cititori şi comentatori ai ei), nu se poate spune că îi ofereau un prea mare merit pedagogic. Unul dintre puținii care par s-o menționeze drept un subiect central al unui parcurs pedagogic este Cousin, şi asta într-o prelegere din 1844 – când deja istoria literaturii începuse să-şi găsească drumul ca disciplină –, deşi francezul se referă mai exact la educația secundară: „fondul instrucției secundare rămân în mod evident umanioarele, adică studiul limbilor şi literaturii Greciei şi Romei, încoronat de cel al literaturii naționale”[1], de unde se vede că se gândea la cele două domenii ca fiind distincte.

Kant interzice de fapt o parte a canonului literar în tratatul său despre pedagogie: „cititul de romane face cel mai mare rău copiilor, care nu vor avea niciun folos citindu-le, distrându-i doar în momentul în care le citesc. Cititul romanelor slăbeşte memoria. [...] Tuturor copiilor trebuie să li se ia romanele din mâini”[2], justificând această interdicție prin faptul că, pe lângă

[1] Cousin, Victor, *Defense de l'Université*, p. 52.
[2] Kant, *GS IX*, p. 474.

aceea că nu antrenează memoria, romanele încurajează construirea de ficțiuni şi pierderea timpului în activități fără minte. Reproşul acesta are ingredientele unei cenzuri religioase şi Kant ar fi avut ocazia să-l audă de la numeroşi pastori protestanți sau preoți catolici ai secolului său, dar îl împrumută cel mai probabil de la Rousseau, care vorbise adesea împotriva „liotei scriitorilor obscuri şi literaților leneşi, care se-nfruptă degeaba din bunul statului”[1].

Literatura națională nu este – pentru ei – esențială unei educații fundamentale. Sau dacă sunt cerute noțiuni de literatură, ele sunt mereu secundare altora: clasicilor, în primul rând, sau matematicilor – şi spun clasicilor, cu un termen adesea ambiguu şi prea încăpător, pentru că este vorba despre corpusul mare al scrierilor antice de orice fel: aşa se face că un elev de gimnaziu din Franța sau Germania poate studia Homer, Cicero, Terențiu, Tucidide, Tacit fără a spune că studiază proză, poezie, teatru, adică *literatură*, ci clasicii, mai ales limba lor, şi aceasta de obicei din fragmente trecute prin cenzură care adesea rămân doar atât, fragmente, căci în nicio şcoală nu se face o prezentare istorică a autorilor antici în consecutivitatea lor, adică o predare a întregii literaturi antice ca un tot, despre evoluția căreia chiar şi-un student de facultate ar fi avut o imagine destul de fragmentată. Autorii vechi rămân corpusul sau, mai bine zis, baza de selecție pedagogică prin excelență; pedagogică nu doar în sensul în care sunt folosiți în şcoală, ci în acela în care se aşteaptă de la acest corpus încă soluții morale, filosofice, culturale, în care se pretinde că

[1] Rousseau, Jean-Jacques, *Scrieri despre artă*, p. 20.

aceste texte nu se pretează doar recitărilor şi retroversiunilor din sălile de curs, ci că justifică o disciplină cognitivă şi o îmbogățire culturală reale, că sunt, cum ar veni, *nucleul scriptural* al culturii vestice, alături de Biblie; dacă această formulare pare exagerată, ea tot rămâne mai modestă decât pretenţiile universaliste care se pun, în jargonul idealismului german, pe seama grecilor şi romanilor, de prezenţa cărora pare să depindă nici mai mult, nici mai puțin decât soarta Occidentului.

Atât de bine împământenită cultural este această idee, că cei mai mulți se mulțumesc să spună că clasicii deţin un statut incontestabil şi că miza este nu de a-i schimba, ci de a mai stabili ce se mai aduce în şcoli pe deasupra lor. În Saxa-Weimar, se fac la 1830 în unele şcoli câte 12 ore de latină pe săptămână, şase de greacă şi doar două de germană şi de religie[1], iar Hegel conduce un gimnaziu în Nürenberg, cu un program de 27 de ore pe săptămână, jumătate dedicate clasicilor[2]. Acelaşi lucru e adevărat şi pentru liceele franceze (la 1890, se făceau în medie zece ore de clasici pe săptămână, spre deosebire de cele trei ore de franceză[3]), iar pentru oricare dintre universităţi este de negândit ca studenţii lor să nu poată purta un dialog elementar în latină, deşi literatura memorialistică a secolului precedent este plină de ironii la adresa latinei vorbite în şcolile britanice la examenele *viva*

[1] Cousin, *De l'instruction publique en Allemagne...*, p. 6.
[2] Davies, Tony, *Humanism*, p. 11.
[3] Houdart-Mérot, Violaine; Albanese, Ralph, „Literay Education in the Lycée", p. 31.

voce, aşa cum Lichtenberg povesteşte undeva că latina academică vorbită în Anglia şi cea din Prusia nu sunt, de pildă, mutual inteligibile, prilej de ilare întrevederi academice. În spațiul german lucrurile par să fi mers mai bine, căci în seminarele filologice ale universităţilor din Jena, Leipzig sau Berlin, însărcinate să pregătească profesori pentru gimnazii, se vorbea doar în latină chiar şi la 1830, cum reiese din rapoartele pe care le trimite Cousin ministerului educației francez în urma unei vizite de lucru în spațiul german.

Aşadar lumea universității europene la începutul secolului XIX, chiar şi după reformele graduale şi imperfecte, chiar şi după specializarea incipientă pe care am descris-o, chiar şi după implicarea statului în organizarea fiecărei etape a învățământului, această lume a universității rămâne îndatorată clasicilor şi nu rămâne astfel pentru că n-ar reuşi să se scoată din inerţia curriculară a universității medievale şi renascentiste, ci pentru că *aşa vrea,* dar şi pentru că încă nu există o serioasă alternativă pedagogică care să fie şi uşor de instituționalizat. Tot acum începe totuşi să nu li se mai pară de negândit universitarilor că lucrurile ar putea sta şi altfel, căci din această perioadă datează şi opțiunea educației pragmatice, „naturale", care cerea mai puțină insistență pe clasici şi mai multă pe formarea caracterului printr-o educație deschisă, cosmopolită, non-punitivă şi practică.

N-ar trebui văzut în această încăpățânată fidelitate față de canonul greco-roman numai un filo-clasicism excesiv, ci trebuie avut în vedere, de pildă, că cele două limbi antice erau importante şi pentru cei care voiau să facă teologie sau drept,

fiindcă textele religioase şi multe dintre cele juridice erau în latină sau greacă, chiar dacă aceste limbi deveniseră – de când cu declinul lui Aristotel – mai puțin importante pentru ştiințe şi – de când cu Descartes – mai puțin esențiale unei pregătiri filosofice. Tot din raportul lui Cousin aflăm, de pildă, că la 1831, universitatea din Leipzig avea 1262 de studenți, din care 529 făceau teologie, 425 drept şi doar 30 filosofie şi 50 filologie[1]. Vasta majoritate a studenților, aici sau în Anglia, sunt interesați în primul rând de carieră şi caută facultățile lucrative; oricât ar părea de straniu azi, ei învață latina ca să facă bani, aceea fiind o lume în care educația clasică supraviețuia ca element constitutiv al ierarhiilor sociale şi nu, ca astăzi, doar ca urmare a unei pasiuni individuale pentru civilizația greco-romană. În Franța, la 1900, facultățile de medicină cereau încă, spre mirarea lui Lanson, cunoaşterea celor două limbi vechi, deşi în cercetarea medicală deveniseră cvasiinutile[2], de unde se poate înțelege că răspândirea lor instituțională putea fi uneori întreținută şi artificial.

Cunoscând evoluția educației după această jumătate de secol, devine clar că insistența pe studiul aplicat al clasicilor a fost mai degrabă un cântec de lebădă, ultimul al unui influent model umanist care văzuse în Antichitate originea fericită a unui Occident intelectual ce se folosea deseori de această Antichitate ca să-şi explice preeminența culturală. În secolul XX, secolul în care educația ştiințifică îşi câştigă primatul, cei care insistă pe o cunoaştere la fel de elaborată *în original* a

[1] Cousin, Victor, *De l'instruction publique en Allemagne...*, p. 53.
[2] Lanson, Gustave, *L'université et la société moderne*, p. 16.

vechii filosofii şi literaturi îşi recunosc întrucâtva poziția anacronică şi recunosc în plus că au devenit, din intermediari principali între lumea antică şi cea modernă, simpli curatori culturali ai unui trecut printre altele.

Există însă apărători ai canonului clasic care înțeleseseră pericolul care se ascundea în această evoluție încă de la 1800, ca Niethammer, care deplângea tendința spre învățământul real în dauna celui pe care-l numea „lingvistic", o deplasare care schimba vechea *Weltweisheit* într-o mai neutră şi mai puțin profitabilă *Erdweisheit*, ce pretindea că e mai bine să vorbeşti limbile existente, în locul celor moarte, care nu aduc niciun folos. Niethammer recunoscuse bine simptomele culturale ale noului model şi nu fără motiv: tot atunci începuse să prindă formă, în paralel cu acest învățământ centrat pe clasici, o nouă teorie sau, mai degrabă, o familie de teorii ale educației, deopotrivă politice, filosofice şi pedagogice.

Toate aceste noi, lungi, câteodată prolixe conversații despre educație au rădăcini în Descartes, Bacon şi Renaştere, dar ele se poartă de data aceasta într-un context care – spre deosebire de expresiile lor originare – este mult mai puternic politizat şi-şi găsesc expresie într-o serie de autori ce, pe lângă faptul că sunt preocupați de educație, se gândesc la ea în termenii mai largi ai unei teorii politice a umanului. Rousseau, Kant, Humboldt sau Fichte leagă problemele educației de destinul social al națiunii, fiecare dintre ei autor în acelaşi timp al unor tratate asupra relației dintre individ şi stat, punând în centru problema libertății de conştiință – care fusese multă vreme o problemă religioasă şi devenise acum una

intelectuală, unul dintre nucleele filosofice ale epocii în care se încercase un răspuns la întrebarea: ce înseamnă o viață luminată?

Luminile n-au inventat însă nici preocuparea pentru cunoaştere, nici n-au fost singura mare perioadă cultural-ştiințifică în care să se fi scris mai mult decât poate fi citit despre toate metodele prin care poți face dintr-un copil un om şi-un cetățean. Dar secolul XVIII este totuşi perioada în care discuțiile pedagogice par să fi câştigat o masă critică. Entuziasmul istoricilor educației pentru această epocă se explică mai ales prin faptul că pedagogii şi gânditorii iluminişti au dat tuturor acestor discuții despre instrucție o formă sistematică şi o configurație recognoscibil modernă. Ideea unei învățături obținute fără amenințarea violenței, a unei instrucții atât a corpului, cât şi a minții, sugestia ca educația să nu fie punitivă, ci mai degrabă ludică, propunerea radicală de a te asigura, ca profesor, că elevilor tăi le place să învețe, că orice educație trebuie să fie în primul rând îndreptată spre scopuri practice înainte de a transforma orice elev de gimnaziu într-un Vergiliu, dar şi propunerea ca ceea ce se învață să nu fie învățat niciodată pe de rost, ci înțeles cu mintea vârstei, invitația ca în loc să rămână indiferenți în fața întrebărilor curioase ale copiilor, profesorii, tutorii şi părinții ar trebui mai degrabă să le încurajeze, toate acestea pot fi găsite într-un singur tratat despre educație, cel al lui Locke, şi din el migrează în mai toate scrierile progresiste despre educație din Secolul Luminilor, chiar şi în cele din estul european.

E drept că cei care încearcă să impună acest model educațional au trebuit să lupte cu energii sociale atât de puternice, că nu-i de mirare că multe dintre pretențiile lui programatice au ajuns literă de lege în educația europeană abia în secolul XX. Cel mai mare asemenea obstacol a fost poate cel care privea măsura în care ar fi trebuit acordată educația celor din clasele de jos: o perspectivă politică suficient de înspăimântătoare încât să-l facă pe Frederic cel Mare să declare că „dacă [oamenii simpli] ştiu prea multe, vor fugi la oraşe şi vor vrea să se facă secretari”[1] sau încât să-i facă pe susținătorii educației pentru săraci în Anglia să declare preventiv că nu vor ca fiii săracilor „să fie educați într-o manieră care să le ridice mințile deasupra poziției pe care ar trebui s-o ocupe în societate”[2]. Jonathan Rose arată foarte convingător cât de îndelungată avea să fie această rezistență conservatoare împotriva ideii că clasele muncitoare ar putea să caute acces la educația superioară sau măcar la una care să le asigure abilitățile intelectuale de bază. Unii aristocrați britanici îşi puteau certa şi la începutul secolului XX servitorii că-şi pierd timpul cu cititul, aşa cum sistemul gimnazial german era practic închis nu doar celor din clasa muncitoare, dar aproape întregii clase de industriaşi şi negustori, rămânând nici mai mult, nici mai puțin decât un sistem de castă socială, pentru multă vreme singurul care asigura accesul la educația superioară.

---

[1] *Apud* Maynes, Mary Jo, *op. cit.*, p. 39.

[2] Propunerea e a reformatorului Patrick Colquhoun, *apud*. Nasar, Sylvia, *Grand Pursuit*, p. xiii.

Locke însă vorbea la sfârşitul secolului XVII despre educația pe care ar trebui s-o primească un gentilom şi nu era străbătut de o mare furoare democratică, cum are să fie nici un secol mai târziu Rousseau. Încrederea lui în puterea educației de a schimba fața societății, ridicând individul la reala înălțime a demnității sale, este aproape un laitmotiv al epocii – deşi sfaturile pe care le dă în micul tratat din 1693 arată că avea o înțelegere vastă a noțiunii de educație, care depăşea granițele simplei „învățături". Şi el, şi Rousseau, şi Kant se vor gândi la educație mai degrabă ca la o metodă completă pentru o viață mai bună şi autonomă, şi nu ca la un parcurs curricular printr-un aparat de stat. De fapt, oriunde menționează forme instituționalizate de instrucție, Locke îşi exprimă dezacordul. Dezacordul în primul rând față de metoda şcolilor tradiționale de a încărca mințile copiilor cu „reguli şi precepte, pe care adesea nu le înțeleg şi le uită de îndată ce le învață"[1]. Scopul nu e să-i înveți pe elevi să fie buni la tradus texte latineşti, ci să fie capabili să se integreze social şi cognitiv în lumea largă. „Învățăm nu să trăim, ci să disputăm, iar educația noastră ne pregăteşte mai degrabă pentru universitate decât pentru lume"[2], se plânge într-un loc. Şi, adaugă altundeva ironic, niciunul dintre cei pe care-i vezi învățând regulile gândirii sau ale scrierii frumoase nu pare să ştie nici să gândească bine, nici să scrie frumos.

Pe acest eşafod al unei instrucții pragmatice vin şi propunerile sale curriculare: că limbile, inclusiv latina, trebuie

[1] Locke, John, *Some Thoughts Concerning Education*, p. 38.
[2] *Ibidem*, p. 76.

învățate prin imersiune şi că metoda tradițională a analizei lor gramaticale nu e eficace, că orice învățătură, fie că e a anticilor, fie a ştiințelor naturale, trebuie să succeadă unei educații morale, în care elevii să se servească mai puțin de textul biblic (pe care tinerii oricum nu l-ar putea înțelege), dar şi că orice educație ar trebui să înceapă cu o cunoaştere a lucrurilor (geografie, istorie, „cronologie") şi nu cu ştiințe ale inefabilului, ca metafizica. Propunerea din urmă o făcuse şi Descartes într-o formă sau alta, dar aici apare explicit, marcând o ruptură față de metoda şcolilor protestante şi iezuite care vedeau în elevii lor, pe lângă entități educabile, şi ființe supuse păcatului, trebuind să fie învățate şi strunite deopotrivă, trebuind echipate cu instrumentele religioase care să le apere, cum ar veni, de ele însele, de propria lor natură.

Simplitatea pare să fie cuvântul de ordine al acestor propuneri, care sunt însoțite de alte câteva zeci, despre ce fel de încălțări trebuie să poarte copiii, dacă au voie să mănânce fructe sau nu, cât să doarmă, dacă să învețe muzica sau să fie învățați să înoate; pentru cei de vârsta studiilor universitare (care în epocă ar fi putut fi oriunde între 13 şi 20 de ani) dezbate dacă nu cumva trebuie să cunoască elemente de drept, franceză (care i se pare necesară) sau dacă să călătorească prin Europa.

Locke face deci o teorie a *educației* şi nu una a *şcolii*; ce e important pentru el nu este să înregimenteze pe cel care învață într-un sistem care tratează pe toți uniform, ci să-l ajute să crească cât mai liber, confruntat cu un cât mai divers spectru al experiențelor de viață şi capabil de a le judeca pe fiecare

fără a invoca de fiecare dată maxime din Seneca. Chiar şi învăţaţi mai prudenţi ai epocii pot fi citaţi în sprijinul noilor idei: Claude Fleury, de pildă, scrie un tratat despre metoda studiilor în care, deşi nu e pregătit să recomande o rupere atât de evidentă de educaţia tradiţională, a cărei istorie o cunoaşte bine, repetă mantra atât de cunoscută azi că „educaţia este pregătire pentru viaţă" şi critică respectul orb pentru antici pe care mulţi din trecut îi citeau urmându-i orbeşte, crezând că natura era aşa cum spunea Pliniu: „Am crezut că ne putem folosi de antici ştiindu-i pe de rost, vorbind despre lucrurile despre care ei înşişi vorbeau şi repetându-le propriile cuvinte."[1] Acesta este de fapt momentul intelectual în care metodele umanismului renascentist ajunseseră la saţietate şi intelectualii europeni căutau alternative pentru ele, împinşi de la spate şi de o revoluţie ştiinţifică în plin elan, care arătase nu doar limitele filosofiei antice, ci şi pe cele ale modelelor contemporane de organizare a cunoaşterii.

O teorie a educaţiei în sens larg (şi nu a şcolii) va dezvolta şi Rousseau, mai sceptic la adresa formelor de învăţământ instituţionalizat şi a curriculumului şcolar al vremii sale decât mulţi din istoria intelectuală modernă. Colegiile i se par „rizibile" şi nu le poate lua în serios ca instituţii publice, sfătuieşte oamenii în scrisoarea către d'Alembert să se intereseze mai puţin de poveşti fictive şi de instituţiile care le încurajează, recomandă în *Émile* renunţarea la obişnuinţa de a pune copiii să înveţe de pe de rost vechi poezii din care nu înţeleg nimic, oferind ca alternativă alegoria unui copil crescut

[1] Fleury, Claude, *Traité du choix et de la méthode des études*, p. 77.

şi educat cu sine şi pentru sine, departe de societate, departe de orice instituție care i-ar putea cere obediența, ferit de lecțiile scolasticilor şi teologilor (pe care, la fel ca-n Locke, nu le-ar putea înțelege, căci cine înțelege divinitatea la 14 ani?), pregătindu-se pentru viață: „Viața este materia pe care vreau s-o învețe." E vorba aici de o pregătire nu pentru viața practică – la care *Émile* va da greş, cum vede cine are răbdare să citească povestea până la sfârşit; ştim deja că Rousseau respinge societatea cu totul; de altfel, această cea mai influentă carte despre educație a secolului începe cu o sentință care e de natură să nege utilitatea oricărui act social educativ: „Totul este bun ieşind din mâinile creatorului lucrurilor, totul degenerează în mâinile oamenilor."

Acest gen de scepticism a jucat un rol în limitele pe care le pun Kant şi Humboldt intervenției statului şi societății în problemele interne ale universităților; alegoria libertății absolute care este *Émile* a hrănit neîncrederea filosofilor ulteriori la adresa ingerințelor în comunitățile savanților, savanți pe care de altfel Rousseau nu-i iubeşte, aşa cum nu pierde ocazia s-o spună, fie, în mod ironic, citându-l pe Seneca cu „de când au apărut cei docți, au dispărut cei buni", fie lansându-se în atacuri care merită citate în întregime:

> Dăunătoare calităților ostăşeşti, cultivarea ştiințelor este şi mai dăunătoare calităților morale. Încă din primii ani ai vieții, o educație nesăbuită ne înzorzonează mintea şi ne strică judecata. Văd peste tot instituții uriaşe, unde se cheltuieşte mult pentru ca tinerii să afle totul, afară de îndatoririle lor. Copiii voştri nu-şi vor cunoaşte propria limbă, în schimb vor

> vorbi altele, ieşite pretutindeni din uz; se vor pricepe să compună versuri, pe care cu greu le vor înțelege ei înşişi; neştiind să deosebească adevărul de eroare, vor avea măiestria de a le face de nerecunoscut şi pentru ceilalți prin argumente înşelătoare. [...] Să învețe ceea ce vor trebui să facă adulți fiind, şi nu ceea ce vor trebui să uite.[1]

Din toate aceste lucruri s-ar putea înțelege că Rousseau are o viziune atât de liberală asupra educației, că ar fi încurajat orice inovație pedagogică. Dar textele sale sunt pline de paradoxuri. Sigur – copiii trebuie să învețe să fie morali şi liberi, dar nu pot să facă asta într-o societate care este coruptă, aşa că trebuie lăsați să ajungă la această realizare prin propriile puteri, să descopere, cum ar veni, legea morală din ei. Când ajunge în *Émile* să discute lecturile necesare adolescenței, spune – cum ar fi spus poate toți conservatorii dinaintea lui – că trebuie să prezinți tinerilor lucruri care să-i tempereze, şi nu să le înflăcărezi imaginația cu lecturi istorice sau literare. Marele viciu al istoriei, explică el, e că arată ce e mai rău în oameni, fiind interesată doar de revoluții, catastrofe şi episoade centrate pe figuri nefaste, căci în ea cei buni sunt dați uitării. „Iată cum istoria, ca şi filozofia, calomniază fără încetare genul uman."[2]

Iar că literatura pierde mintea (şi că romanul e delectare superficială) o va crede şi Rousseau. Poveştile romanelor sunt pentru tânărul Rousseau sursă de melancolie şi par să aibă

---

[1] Rousseau, *Scrieri despre artă*, pp. 25-26.
[2] Rousseau, *Émile*, p. 413.

abilitatea să suspende temporar obligațiile pe care le are sinele față de sine. În *Confesiuni* povesteşte că din pricina lecturilor firea „îi devenise posacă şi sălbatică"; mintea-i începuse să „se strice", trăia „ca un om ursuz cu adevărat". Citirea de „nenorociri imaginare", afirmă el tot acolo, face „mult sânge rău". Lectura de literatură e, aici, *derută*, după ce a fost pe rând, timp de mai multe secole, *patimă* (şi ca atare asociată eroticului, în celebra scenă dantescă din *Infern*); viciu, exercițiu în imoralitate, catalizatoare de varii maladii mentale şi deci nechibzuită (ca-n acel holocaust al cărților din *Don Quijote...*) sau simplă pierdere de timp. În programul de lectură pe care mentorul îl trasează pentru Julie în *Noua Eloiză*, sunt respinşi Petrarca, Tasso, Metastasio de pe poziția unei antropologii speculative care afirmă că oamenii pot cunoaşte amorul şi fără apelul la obişnuitele silogisme de care face uz literatura pentru a desemna în modalități complicate ceea ce e suficient de uman şi de simplu cât să nu mai aibă nevoie de *de glose*.

E paradoxal, desigur, că Rousseau respinge literatura într-un roman epistolar care e scris după toate regulile genului şi e străbătut de toate clişeele lui, aşa cum e paradoxal că respinge filosofia şi istoria într-un tratat despre educație, reuşind astfel să repudieze din capul locului două dintre disciplinele pe care idealiştii germani aveau să le pună în centrul canonului universitar şi o practică artistică atât de influentă în secolul său.

Ar trebui, de aceea, o definiție mai mult decât vastă a utilității pentru a putea decreta teoriile lui Rousseau utile

pentru dezbaterea privind universitățile care începe în jurul anilor 1790. Dacă cei care regândesc sistemul universitar ar fi ținut neapărat să-l aplice, poate că în linie cu antiinstituționalismul lui, nici n-ar fi existat un sistem universitar a cărui istorie să poată fi scrisă. Cu toate acestea, nu se poate spune că această viziune asupra educației nu a avut influență, ci doar că influența ei a funcționat mai degrabă pentru teoreticienii şi practicienii educației ca o conştiință radicală şi nu ca un îndrumar practic. Căci Rousseau rămâne, *in spiritu*, în centrul oricărei discuții despre educație, chiar şi cu sfaturi punctuale: Kant aproape că reia *verbatim* în tratatul său despre pedagogie considerațiile lui despre virtuțile laptelui matern, despre hainele copiilor, despre importanța unei creşteri neviolente, iar părerea lui cum că, chiar înainte să înceapă să vorbească, copiii au început deja să învețe se deschide spre începuturile psihologiei infantile. În mare, însă, el oferă în *Émile* schema unei educații impracticabile în acel secol, iar critica sa înverşunată asupra oricărei educații administrate de legislator nu rezistă în fața valului de etatizare care începuse încă din timpul vieții sale. Se poate vedea asta cel mai clar în faptul că la jumătatea secolului XIX, toate statele europene porniseră deja bine pe drumul unei instituționalizări masive a educației de orice formă şi că acolo unde statul rămânea aparent neimplicat în proces, ca în Anglia, acest lucru nu se datora deloc unui anarhism rousseauist, cât unei spețe extreme a liberalismului continental. Dar ideea lui a unei educații „naturale", dezinstituționalizate, în care conştiințe tinere să nu

fie sacrificate trecutului şi fără şcoli care „să reprime [în copil] natura fără a pune nimic în loc" va supraviețui până târziu.

Toți semnatarii constituțiilor universitare a căror poveste urmează ştiu bine aceste discuții şi cresc cu ele. Mulți vor încerca să dea soluții problemelor care se degajă din cele câteva sute de tratate despre educație apărute pe parcursul secolului XVIII, mai ales problemei definirii mai exacte a unei educații libere, care – cum o vor descoperi – nu poate fi separată nici de libertatea de conştiință, nici de cea de expresie.

Noi jurisdicţii epistemice

La 1790, puține instituții europene puteau pretinde un trecut mai bine ancorat în istorie decât universitățile, deşi ironia face ca cele mai apreciate universități germane să fi fost şi cele mai tinere (Halle şi Göttingen). Monarhul francez se referea la Sorbona în actele oficiale ca „fiica cea mare a regelui", iar vizitele regilor la Oxford sau Cambridge erau întotdeauna prilej de mare fast academic, însoțit de solemne discursuri latineşti. Toate aceste universități funcționau de altfel în virtutea unor donații, decizii, carte sau statute vechi, căci fuseseră înființate fie de rege, fie de papă, într-o vreme în care *ius docendi* nu putea fi obținut decât la nivelul autorității celei mai înalte. Cambridge se conducea la 1830 încă după statutele elisabetane – deşi decanii colegiilor admiteau deschis că multe dintre prevederile acelor statute erau imposibil de aplicat, fiind gândite pentru nevoile altor vremi. Pedeapsa

corporală era, teoretic, o penitență validă încă, deşi nu mai fusese folosită în universitate de multă vreme.

Cum se conduceau după legi vechi, universitățile erau prinse instituțional într-un sistem de obediențe care ducea des la conflicte fie între autoritățile religioase şi facultăți, fie între facultățile însele, fie între facultăți şi regalitate, fie între regalitate şi autoritățile religioase, care se vedeau trase de-o parte şi de alta a conflictelor, conflicte ce puteau fi administrative, dar care erau cel mai des de natură teologică. În virtutea titlului istoric de facultate primă, profesorii facultății de teologie aveau pretenția să decidă dacă preocupările celorlalte facultăți sunt sau nu cuvenite şi conforme credinței, iar Sorbona – cum am văzut – îşi extindea acest drept asupra oricărei cărți sau dezbateri dintre granițele regatului.

E drept că, chiar şi spre sfârşitul secolului XIX, când facultatea de teologie, acolo unde mai exista, îşi pierduse toată puterea instituțională, rămăseseră încă multe obstacole în fața libertății academice propriu-zise, căci unde religia şi-a consumat rolul de arbitru social, au apărut în urma ei cluburile, asociațiile, procurorii, presa şi alte persoane publice sau private, pregătite să se erijeze în agenți ai moralității publice. Aşa se face că primul curs despre romanul modern la Yale, de pildă, ținut în 1895, a fost închis după comentarii în presă[1], ca

[1] Profesorul fusese William Lyons Phelps, care intenționase să țină ceea ce ar fi fost primul curs pe romanul modern în America. Vezi Aplebee, Arthur, *Tradition and Reform...*, p. 22, unde se mai dau şi alte exemple, printre care cel al unui profesor din Boston care fusese dat afară din şcoală în 1828 pentru că le citise elevilor dintr-o piesă de Shakespeare.

dovadă că existau limite serioase în fața a ceea ce putea fi predat. Ernest Renan a trebuit să renunțe la catedra sa de la Collège de France după ce-a scris *Viața lui Iisus*.[1] În Danemarca, facultatea de filozofie a Universității din Copenhaga primeşte dreptul de a acorda doctorate şi masterate abia în 1824, după un conflict de zece ani cu facultatea de teologie.[2] În Anglia, Shelley fusese dat afară din universitate după ce scrisese un eseu despre necesitatea ateismului. Când s-a cerut în articolul 23 al regulamentului universității berlineze să nu existe nicio cenzură asupra cărților publicate de noua universitate, se ştia că instinctele punitive ale statului şi societății erau la fel de puternice ca întotdeauna, cum o arătase recent şi faptul că Fichte fusese obligat să-şi înceteze lecțiile la Jena în urma unor acuze publice de ateism (deşi numărul de înmatriculări universitare scade cu o treime după ce filozoful părăseşte oraşul)[3]. Exemplele sunt nenumărate, mai ales în situațiile în care celor din facultățile de teologie li se pare că o carte, un curs, o discuție invită la erezie:

> În 1793, facultatea de teologie a încercat să interzică unui Privatdozent tânăr al facultății de filosofie să predea istorie bisericească, pretinzând că statutele universitare indicau că pentru acest subiect era nevoie de permisiunea exclusivă a facultății de teologie.

[1] Episodul e menționat în trecere în Gerbod, Paul, „Relations with Authority, în Rüegg, *op. cit.*, p. 93. Renan pleacă tot după o campanie în presă.

[2] Claus, Jorgensen, „Humboldt in Copenhagen", în Bod, *The Making of the Humanities,* vol. 1.

[3] Hofstetter, Michael, *op. cit.*, p. 47.

> Când istoricul Schlözer, decanul facultății de filosofie, a auzit despre întâmplare, a cerut facultății de teologie să-şi retragă obiecția. Colegul său Gatterer a fost de acord cu el, scriind că „istoria bisericească n-are nimic de-a face cu teologia în ea însăşi. În esență, este o parte a istoriei, având [aşadar] părți şi material în comun cu toate celelalte ramuri istorice. Subiectul ei sunt faptele, pe care trebuie să le dovedească cu surse originale." Decanul facultății de teologie, J. F. Schleusner (1759–1831), a încercat să respingă această poziție, făcând apel din nou la statutele universitare şi pretinzând că o tratare improprie a istoriei bisericii ar putea duce la idei injurioase doctrinei ortodoxe. În cele din urmă, disputa a devenit atât de serioasă că guvernul a intervenit, decizând în favoarea facultății de filosofie, dar explicând că facultatea va fi considerată responsabilă dacă vreunul dintre membrii ei ar fi încurajat erezia.[1]

Aceasta este o relatare aproape standard a genului de conflicte jurisdicționale ce puteau să apară şi a felului în care îşi disputau facultățile teritoriile cunoaşterii, deşi el nu e nici pe departe singurul. Arată însă că spre sfârşitul secolului, chiar dacă facultățile teologice aveau încă aplomb oficial, *facultas artium* – care era teoretic o facultate inferioară – acceptă tot mai greu ingerințele din afară, provocându-l pe Kant să scrie în *Ce sunt Luminile?* (1784) că *Caesar non est supra grammaticos*, regele nu este deasupra învățaților, înjumătățind astfel spațiul teoretic în care oficialitățile

[1] Howard, Thomas, Albert, *Protestant Theology and the Making…*, p. 117.

religioase sau statale ar fi putut pretinde să-şi manifeste competența; acestea n-aveau de altfel nicio ezitare s-o facă, şi miniştrii perioadei au obiceiul să scrie scrisori filozofilor, ca să le indice ce-ar trebui să gândească despre un lucru sau altul.

Acesta e motivul pentru care Kant scrisese *Conflictul facultăților* în 1780, explicând ce crede despre aşezarea universitară curentă şi tensiunile ei interdepartamentale: anume că sarcina facultății de filozofie era să le critice pe toate celelalte, ea fiind singura care vorbea din poziția şi în numele ştiinței. În facultățile de drept, medicină şi teologie vedea numai şcoli de pregătire pentru oameni de afaceri, fiindcă avocații, doctorii şi preoți studiau ca să-şi poată mai apoi câştiga existența. (Trebuie ştiut că aceasta era o epocă în principatele germane în care nu puteai primi titlul de doctor în umanioare şi că era şi o epocă în care chimiştii obişnuiau să-şi spună filozofi: Joseph Priestley se referă în repetate rânduri în scrisorile sale la instrumentele ştiințifice ca la „instrumente filozofice”[1] iar Faraday va fi mai târziu „asistent filozofic” pentru chimistul Davy la Royal Institution – cei doi termeni sunt uşor interşanjabili; aşa că atunci când Kant spune „filozofie” vrea să spună ceva mai mult decât abilitatea clasică a moşirii ideilor şi se referă mai degrabă la cercetarea sistematică bazată pe principii matematice a lumii.)

Adevărul era, credea Kant, scopul şi jurisdicția facultății inferioare, care avea „datoria, dacă nu de a spune întreg adevărul în public, măcar de a se asigura că este adevărat tot

[1] Johnson, Steven, *op. cit.*, p. 190.

ce se propune în public ca principiu”[1]. Scopul umanioarelor era deci de a apăra interesele raţiunii înseşi, de a fi un membru influent în „parlamentul cunoaşterii”. Statu-quoul instituţional putea fi păstrat, atâta vreme cât umanioarele – şi filozofia în special – aveau să funcţioneze ca un soi de jandarm asupra ariilor de cunoaştere ale celorlalte facultăţi, fără să se teamă de ingerinţe externe, căci singura lege la care răspundea facultatea de filozofie era cea a raţiunii şi nu cea a guvernului (*nur unter der Gesetzgebung der Vernunft, nicht der Regierung*)[2], una dintre cele mai curajoase şi mai importante fraze din istoria educaţiei europene. Fichte – continuând două decenii mai târziu acelaşi raţionament – invită celelalte facultăţi nu doar să-şi schimbe părerea pe care o au despre propria lor importanţă, ci să fie mai umile şi să-şi recunoască dependenţa (*Abhängigkeit*) de alte zone ale cunoaşterii.

Că mecanismele de stabilire a adevărului pot fi doar sub controlul ştiinţei, căci numai ştiinţa putea oferi o înţelegere matematică certă a universului, era un truism al Luminilor, dar că facultatea de filozofie trebuie să stea într-o relaţie de supervizare cu celelalte trei e un pas important în direcţia universităţii humboldtiene. Până atunci, încă de la începutul Evului Mediu, facultatea inferioară fusese cel puţin teoretic departamentul pivot al universităţii, pentru că de absolvirea ei depindea accesul la toate celelalte trei – neoferind deci o specializare, fiindcă funcţia ei era să inculce acel învăţământ suficient de amplu care nu asigura o pricepere exclusivă într-un

[1] Kant, *GS VII*, p. 32.
[2] *Ibidem*, p. 27.

domeniu, ci o serie de competențe generale. Când mare parte din această menire o vor prelua colegiile şi liceele, facultatea îşi va pierde funcția tradițională, iar acest lucru, laolaltă cu noua tendință spre specializare din ştiințe, nu rămâne fără urmări în secolul XIX.

E greu de spus dacă Immanuel Kant a putut să prevadă la 1780 transformările fundamentale care aveau să aibă loc, dar când declară că toate domeniile cunoaşterii sunt obiecte ale controlului şi criticii (*Prüfung und Kritik*) filozofilor, teoretizează deja, nu ca cea platonică – a înțelepților, ci o viitoare *republică a experților*, coalizați în academii, societăți, catedre universitare, care au misiunea de a cerceta cu atenție societatea şi a încerca să ofere soluții informate, totul în numele cunoscutului ideal de a-i scoate pe oameni din minoratul autoimpus.

Toate aceste discuții au în ele un element de idealism care arată în primul rând că oamenii care le purtau nu erau administratori. Când a venit vremea ca multe dintre ideile despre educație ale secolului să fie puse în practică, sistemele produse au fost mai centralizate, mai birocratice şi mai predispuse controlului politic decât le-ar fi plăcut vreunuia dintre aceşti teoreticieni.

Ca să educi trebuie să diseminezi informație, iar ca să educi la nivel național trebuie să diseminezi informație la nivel național, dar pentru a păstra uniformitatea între toate aceste unități disparate teritorial era nevoie de un sistem de supraveghere permanent, deci de inspectori, de un curriculum național, deci de o programă ministerială, şi de o metodă de

verificare care să testeze capacități egale în grupe diferite de elevi, deci de examene. Toate aceste modificări au loc în cele trei spații în feluri diferite şi majoritatea schimbărilor profunde se petrec în sistemul preuniversitar, lucru care nu ne interesează îndeaproape, deşi aceste încercări de standardizare se vor muta într-un final şi în mediul universitar, mai ales – cum arată William Clark – în sistemul de notare, despre care nu există, spune el, prea multe dovezi c-ar fi fost folosit înainte de secolul XVIII. De pildă, Clark povesteşte că la 1787, filologul F. A. Wolf este rugat de ministrul prusac al educației, Gedike, să trimită rapoarte semestriale despre fiecare dintre studenții de la seminarul filologic din Halle, spre nemulțumirea lui Wolf care-i răspunde, memorabil, că „judecarea cunoaşterii şi abilităților este ceva foarte relativ şi, dacă nu e susținută de o serie de informații de toate felurile, poate să dea impresii foarte diferite diferiților cititori [ai rapoartelor]”[1], dovedind că exista rezistență la încercările prea evidente de birocratizare a procesului pedagogic, însă o rezistență care, din nou, nu s-a putut opune etatizării pe scară largă ce i-a urmat în doar câteva decenii.

În Franța, unde revoluționarii închiseseră deja universitățile şi care avea deja o experiență mai bogată a centralizării statale, ce planuri de reformă se publică în aceşti ani acceptă birocratizarea şi controlul ca un fapt împlinit. Cel mai faimos, cel al lui Condorcet, afirmă deja că educația publică este o datorie a societății, deşi cele cinci memorii ale sale sunt marcate profund şi de discursul egalitarist al Revoluției şi de

[1] Clark, William, *op. cit.*, pp. 126-127.

cel antiecleziastic. Dar deja la 1791 în Franţa era clar nu numai că educaţia trebuia să pregătească cetăţeni informaţi şi egali, dar că statul trebuie să se implice în educaţie, pentru că educaţia universală este singura care-l poate salva de la tiranie, formând o masă de oameni suficient de informaţi cât să poată rezista derapajelor politice; deşi, într-un final, mult mai bine educata Germanie nazistă n-a putut să confirme acest optimism.

Am spus deja că marea dilemă politico-filosofică a acestor gânditori este autonomia, şi Condorcet nu e o excepţie. În planul lui, inspectorii, de pildă, nu trebuie să fie numiţi de stat, ci să facă parte din societăţi de savanţi care ar exista în fiecare departament şi care ar asigura corectitudinea ştiinţifică a doctrinei predate la fiecare nivel în şcoli, o doctrină al cărei scop ar trebui să fie dublu: primul, să formeze cetăţeni egali şi egal informaţi, fiecare capabil să ia o decizie în numele celorlalţi dacă ar ocupa o poziţie de putere. Al doilea scop este mai interesant şi arată aplecarea sa spre ştiinţe, pe care le împinge în centrul canonului, în dauna aproape completă a umanioarelor: spune că şcoala trebuie să pregătească mintea pentru descoperirea de adevăruri noi, singurul lucru care asigură progresul ştiinţelor şi, prin urmare, al societăţii. Deşi un om mult mai practic, găseşti la el urme de rousseauism, mai ales în judecăţile împotriva umanioarelor. Numai în cultura ştiinţelor, spune, „în contemplarea marilor lor obiecte, poate să înveţe omul virtuos să se consoleze în faţa injustiţiei poporului şi a succesului perversităţii: căci [în felul acesta] câştigă obiceiul unei filosofii deopotrivă indulgente şi

curajoase”[1], după ce câteva pagini înainte scrisese că o educație retorică, cum se întâmplase să fie cea clasică, n-ar învăța decât „arta de a seduce rațiunea prin elocvență” şi că, încurajând-o, statul ar trăda încrederea poporului, căci „una din sarcinile sistemului de instrucție ar trebui să fie să întărească rațiunea împotriva acestei seducții”[2].

Precizia, simplitatea, claritatea în spațiul public trebuie să oglindească deci limpezimea şi directețea unor obiceiuri mentale personale şi – cum am văzut şi la Rousseau – literatura nu poate încuraja aceste obiceiuri; numai ştiințele naturale predică echilibrul, prudența, dubiul metodic şi aranjamentul taxonomic, izolând astfel şi îndepărtând pericolul inclasificabilului, pe când literatura şi artele elocvenței predică forfota spontan-metafizică, exuberanța neîntemeiată şi provoacă, prin insistențe de tot felul şi prin accente greşite, o atrofiere intelectuală. Cu atât mai mult cu cât individualizează viața, cu cât insistă pe particular, nu pe pasiune *per se*, nici pe un număr *n* de pasiuni, ci pe această pasiune, pe această unică reacție, trasând limitele unor fenomene izolate care nu fac obiectul generalizării ştiințifice şi nu pot fi ca atare prelucrate drept cunoaştere, rămânând să aibă doar o confuză valoare existențială, cathartică, atipică.

Preferințele i se citesc şi-n curriculumul pe care şi-l imaginează pentru educația de gradul trei – pe care, la fel ca reformiştii germani, evită s-o numească universitară: un profesor va preda metafizică, morală şi constituție politică. Un

[1] Condorcet, *Cinq mémoires sur l’instruction publique*, p. 89.
[2] *Ibidem*, p. 81.

altul, legislație, economie şi politică. Un al treilea, matematici şi aplicațiile lor fizice. Matematicile şi aplicațiile lor morale şi politice (aici vrea cel mai probabil să spună sistem de vot şi statistică – căci reduce adesea disciplinele la importanța lor publică imediată) vor fi sarcina celui de-al patrulea. Chimia, fizica, mineralogia vor fi predate de un al cincilea. Profesorul al şaselea va preda anatomia şi celelalte părți ale istoriei naturale. Al şaptelea, geografia şi istoria. Iar ultimul, gramatica şi arta de a scrie – deşi precizează că este mai degrabă o artă de a scrie memorii publice. Nu există nicio nevoie în sistemul său pentru limbile vechi – iar domeniile pe care le trasează pentru fiecare profesor în parte arată că a înțeles nevoile specializării, căreia germanii şi englezii îi vor mai rezista.

Şi Humboldt va face o distincție clară între filozofie, arte şi ştiințele naturale, care devenise în timpul lui o distincție tot mai necesară, căci câmpul de cunoaştere se lărgeşte suficient cât să nu mai poată fi cuprins dintr-o singură privire, să nu i se mai poată da ocol, pierzându-şi deopotrivă certitudinea centrului, dar şi siguranța existenței unei circumferințe. Ce înainte putea să cunoască un singur om, acum este sarcina comitetelor. Drumul prin cultură devenise deja drum prin mărginite teritorii culturale, însă prin programul său, Humboldt va fi printre ultimii mari intelectuali europeni care mai încurajează o viziune pedagogică ce susține că poți stăpâni întinderea acestei cunoaşteri folosindu-te de instrumentele filozofiei.

Cousin ştie deja la 1830 că ştiințele sunt *altceva* şi că nu există niciun merit în a le studia împreună cu literele, aşa cum

unul dintre rectorii Universității Oxford recunoaşte la jumătatea secolului, când împărțirea între ştiințe şi umanioare există *de facto*, deşi nu *de iure*, că „sistemul informațiilor generale, care presupune să cunoşti câte puțin din o jumătate de duzină de lucruri, are valoarea sa, dar... în general, rezultatul unei asemenea educații este unul inferior celui al unei investigații profunde şi amănunțite a unei singure mari ramuri a cunoaşterii”[1].

Spre jumătatea secolului XIX, conflictele jurisdicționale dintre facultatea de filozofie şi cea de teologie vor fi înlocuite cu unele – la fel de publice – între ştiințe şi umanioare, care îi vor angrena pe Matthew Arnold şi pe Thomas Huxley într-o cunoscută discuție despre virtuțile celor două domenii şi care vor reverbera până la pretinsa ruptură dintre cele două culturi, declarată de C. P. Snow imediat după al Doilea Război Mondial. Bill Readings face sugestia interesantă că viitoarea centrare a canonului universitar în jurul literaturii va fi tocmai lucrul care cauzează aceste tensiuni inter-disciplinare, „fiindcă literarul este opus ştiințificului într-un fel în care filozoficul nu fusese”[2]. Promisiunea acestei rupturi există deja, cum am văzut, deşi doar *in nuce*, şi la 1790 – dar ea este doar o promisiune, căci planul lui Condorcet nu va fi aplicat, şi liceul francez va rămâne pentru încă multă vreme sanctuar al umanioarelor, aşa cum vor rămâne şi universitățile. Legea

[1] Este vorba despre Mark Pattinson, rector la Lincoln College, *apud* Rothblatt, Sheldon, *The European and American University Since 1800*, p. 52.

[2] Readings, Bill, *The University in Ruins*, p. 70.

universității imperiale consfinţeşte primatul clasicilor când recomandă că cei care vor să-şi ia bacalaureatul în ştiinţe trebuie să-l ia mai întâi pe cel în litere, deşi aceeaşi lege este prima europeană care marchează instituţional diferenţa dintre cele două facultăţi.

Însă universitatea imperială nu mai împarte cu cele dinaintea ei decât numele. În primul rând, este subordonată în întregime împăratului, care numeşte Marele Maestru al universităţii, ce ocupă în acelaşi timp funcţia de rector al Universităţii din Paris şi care, deşi nu în nume, este un ministru al educaţiei cu puteri depline. Marele maestru serveşte *au plaisir du roi* şi numeşte, într-un sistem perfect piramidal, decanii facultăţilor din subordinea sa şi rectorii sediilor teritoriale ale universităţii (numite academii), care la rându-le numesc şefii de colegii din jurisdicţia proprie. Sub facultăţi se află colegiile şi liceele, sub ele pensioanele şi, într-un final, şcolile primare. Fiecare dintre sediile teritoriale are cancelar şi trezorier propriu, care răspund în faţa unui consiliu local, subordonate la rându-le marelui consiliu universitar (*conseil royal de l'instruction publique*). Inspectorii generali supraveghează toate formele de învăţământ din jurisdicţia universităţii, iar cei arondaţi academiilor teritoriale toate şcolile din jurisdicţia academiei. Fiecare facultate are un decan, dar corpul profesoral este format mai ales din profesori de licee şi se ocupă mai cu seamă de acordarea gradelor – facultatea de litere şi ştiinţe funcţionează ca un ultim tribunal academic şi mai puţin ca loc al descoperirii de informaţii noi şi tehnologii novatoare. Tot acest sistem gigantic *este* Universitatea – în

care fiecare treaptă de educație răspunde celei de deasupra ei şi depinde de ea, aşa cum întregul sistem depinde de stat, de unde îi vin majoritatea fondurilor. Scopul ei declarat era „uniformitatea instrucției”[1].

Cel mai important aspect al acestei structuri este că există licențe separate în ştiințe şi umanioare încă de la 1808; în vreme ce licența în litere rămâne generică (compoziții în latină, greacă şi franceză pe un subiect dat), cea în ştiințe variază în funcție de ştiința specializării (matematică, fizică, chimie sau istorie naturală).

Într-o vizită pe care o face la Jena la 1831, Cousin observă că ştiințele şi literele sunt reunite la universitatea din oraş sub denumirea „facultatea de filosofie” şi spune că i s-ar părea mai înțelept să fie structurate ca în Franța:

> Fără îndoială, iar eu şi domnul Villemain am reamintit constant asta consiliului, că studiile clasice, umanioarele, *studia humaniora*, trebuie să rămână fundamentul educației în colegii; dar ar fi o nedreptate să le sacrificăm în întregime ştiințele, care au drept obiect cunoaşterea naturii, ori matematicile care exersează atât de mult filosofia, ce trebuie să încoroneze toate ştiințele. [...][2]
>
> În fapt, în stadiul actual al cunoaşterii umane, ştiințele şi literele parcurg dezvoltări suficient de distincte cât să ceară două facultăți separate; şi deşi e un lucru demn pentru filozof să facă efortul să le reunească unele cu altele în studiile sale, aceasta este o pretenție

[1] Rendu, Ambroise, *Code universitaire*, p. 8 (art. 8, al. 3).

[2] Cousin, *De l'instruction publique en Allemagne...*, p. 31.

> care nu trebuie încurajată în mod oficial, dând numele de filozofie unei reuniuni a două ordine de cunoaştere care au mai multe deosebiri decât asemănări.[1]

Acesta e actul de naştere al specializării disciplinare; cele două domenii au devenit prea mari ca să mai poți manevra de la unul la celălalt: *le temps manque pour la double culture des lettres et des science*. Dar acolo unde nu e de acord cu împărțirea disciplinară, este cuprins de admirație față de bunul control pe care-l exercită autoritățile publice în Prusia, unde nicio şcoală nu scapă „acțiunii ministeriale".[2]

La 1844, când Cousin va reveni asupra subiectului într-o apologie a universității, multe dintre cerințele iluministe erau deja câştiguri politice. Se încetățenise ideea că educația este o sarcină publică, de pildă, şi-n Prusia, şi-n Franța. Toate țările mari europene – cu puține excepții – aveau ministere ale educației, cu corpuri de inspectori însărcinați să verifice manualele folosite de profesori, lecții, şcoli etc. Cousin va relua în această apologie locurile comune ale teleologiei social-cognitive universitare: ea trebuie să pregătească tinerii pentru viață, să facă față lumii celei noi, înlesnind în acelaşi timp o excursie culturală prin toate „marile sentimente umane" şi formând gustul prin studiul adevăratei frumuseți, de unde se vede că mitul educației generaliste nu dispăruse. Filozofia, care este o distilare a tot ce e valoros în umanioare, „învață ce înseamnă să fii cu adevărat om" şi nu poate fi

[1] *Ibidem*, pp. 33-34.
[2] *Ibidem*, p. 65.

suprimată, decât cu prețul incompletitudinii educației: [fără ea] *l'homme que vous formez est incomplet*. Şi, în fine, confirmă şi ultimul mare trop al idealismului german: „Tot ce se predă în Universitate formează un tot indivizibil"[1], pe care-l vom afla peste tot, dar mai ales la Schelling, alt avocat convins al virtuților unei educații holiste, *im Geiste des Ganzen*.

Tot mai des, se vede, educația începe să fie gândită în raport cu beneficiul pe care i-l poate aduce statului şi carierei şi cu scopul destul de ambiguu de a te face om, iar dezideratul kantian al unei comunități de învățați care să tragă la răspundere tot ce pretinde să fie adevărat în spațiul public a devenit secundar.

Dar ideea că mergi la facultate pentru a-ți forma mintea dincolo de specializările imediate şi promisiunea angajabilității ulterioare rămâne centrală celor care pun în discuție rolul sistemului universitar în modernitate. William Whewell şi George Peacock, doi decani de la Cambridge care scriu despre necesitatea reformelor universitare în prima jumătate a secolului XIX, n-o neagă în niciun fel. De multe ori, ce diferă între aceşti teoreticieni ai universității moderne de la începutul ei nu este faptul că unii cred că universitatea ar trebui să *nu* formeze personalitatea, iar alții spun altfel, sau că universitatea ar trebui să petreacă mai puțin educând mintea în general, în vreme ce alții i-ar cere mai multă aplicabilitate socială. Toți par să fie de acord că bătaia educației universitare e ceva mai lungă, căci de eficacitatea ei depinde viitorul bunăstării sociale, nefiind vorba aici doar de o bunăstare

[1] Cousin, *Defense de l'université*, p. 71.

economică. Ce-i deosebeşte sunt metodele prin care cred că se poate ajunge la formarea personalității, la instruirea minții pentru viață.

Cousin vede că separația literelor de ştiințe este necesară, dar – clamând unitatea cunoaşterii – rămâne un om al secolului său, chiar şi recunoscând această distincție esențială, în vreme ce istoria, geografia, clasicii, cursurile de literatură franceză şi cele de limbi moderne vor continua să se facă împreună în facultățile de litere. În Germania, toate disciplinele se adună sub umbrela filosofiei, cum am văzut deja. În Anglia, la Oxford, ştim că materiile esențiale în care se dau examene la începutul secolului XIX sunt gramatica, retorica, logica, filosofia morală şi elemente de matematică, ceea ce ne arată că universitățile engleze rămân cel mai profund medievale dintre toate cele europene, deşi au loc cinci reforme în primele trei decenii ale secolului[1]; în urma lor însă, greaca, latina, filosofia şi istoria rămân materiile de bază pentru examene.[2]

Cambridge nu avea nici măcar asemenea resurse pentru inovație – cum o arată scrierile celor doi decani deja numiți. Whewell pune matematica în centrul curriculumului, căci de ea depind toate ştiințele, şi de ştiințe depinde progresul omenirii. Matematicii îi adaugă autorii latini şi greci – pe care îi crede centrali pentru *a culture of mind*. Nu e convins că

[1] În 1807, 1809, 1825, 1826, 1830, vezi Brodrick, *op. cit.*

[2] Însă la o nouă şi mai serioasă reformă din 1850, Brodrick povesteşte că apar şcoli noi intrauniversitare de matematică (care exista dinainte), ştiințe naturale, drept şi istorie modernă (una singură, având să devină mai târziu două), fiecare cu examene separate.

scriitorii naționali o pot asigura pe aceasta, speculând că dacă ar dispărea autorii latini, atunci nimeni n-ar mai putea înțelege autorii moderni, care depind atât de primii încât ar dispărea odată cu ei (un argument care, dacă arată ceva, arată în primul rând că o bună pregătire în matematică nu asigura cea mai competentă înțelegere a istoriei literare).

Pentru a-şi apăra aceste opțiuni, Whewell face o distincție între materii speculative şi materii practice. Primele sunt cele mai ales descriptive şi acumulative, ca istoria, filosofia, ştiințele naturale – pe care nu poți face decât să le asculți, acceptând *ex officio* doctrina enunțată de profesor de la catedră. Ele, spune, nu cer o implicare activă din partea studentului, căci informația lor nu poate fi „convertită într-un obicei practic de acțiune intelectuală", aşa cum se întâmplă în matematici şi în limbile clasice, pe care le recomandă (ca discipline practice) tocmai pentru că, spre deosebire de primele, încurajează „stricta inferență" şi „demonstrația". E interesant că exclude de aici chimia, istoria naturală, geologia, despre care spune că, nefiind matematice, nu pot să „încurajeze efortul cultivării minții"[1]. În introducerea unei mai târzii opere de-ale sale explică refuzul acesta nu prin convingerea că aceste discipline (ca filologia sau filozofia artei) n-ar avea acces la „adevăruri importante", ci prin aceea că „adevărurile obținute în aceste provincii ale cunoaşterii n-au fost încă fixate într-un vocabular distinct şi permanent, nici aprobate printr-un răspuns universal, şi că ele nu formează un

[1] Whewell, William, *On the Principles of English University Education*, p. 41.

sistem conex şi n-au fost trecute prin procesul gradual al descoperirii şi stabilirii lor, pentru a putea să facem din ele exemple edificatoare pentru natura şi progresul adevărului în genere”[1].

Spre deosebire de adevărurile filologice, cele ale matematicii sunt stabile, pe când în filologie şi-n filosofie au loc schimbări constante, explicate prin loialități conjuncturale şi mode: dă aici exemplul idealismului german, în care o filosofie succede alteia fără ca una să aibă mai multă dreptate decât cealaltă şi fără altă legitimitate decât aceea pe care i-o conferă popularitatea. Adaugă apoi ironic că studentul englez nu merge la universitate ca cel german ca să ia, cu sfințenie, notițe după prelegerile profesorilor săi şi că, spre deosebire de universitățile germane, sistemul celor englezeşti nu pune mare preț pe „libertatea academică” (ghilimelele îi aparțin), căci un asemenea sistem n-ar face decât „să corupă studentul britanic”, care are nevoie în continuare de disciplină.

E greu de găsit un alt loc în istoria universității moderne în care să se declare mai clar ataşamentul față de disciplină ca mijloc de a proteja studentul de „corupere”, o atât de provincială înțelegere a ce înseamnă libertatea academică sau o stăruință atât de conservatoare împotriva importanței literaturii moderne. Dar Whewell era membru al unei universități vechi de jumătate de mileniu, al cărui scop credea că nu poate să fie decât să „reprezinte permanentul şi nu elementele fluctuante ale cunoaşterii umane”[2], iar că acest *permanent*

[1] *Idem*, *The Philosophy of the Inductive Sciences*, vol. 1, p. 7.
[2] *Idem*, *On the Principles of English University Education*, p. 127.

este, pe de o parte, dat de matematică şi, pe de alta, de autorii clasici care fuseseră baza culturii europene timp de două milenii. La 1830 această rezistență era legitimă şi nu lipsită de sens. Colegul său Peacock, care scrie un deceniu mai târziu despre nevoia unei reforme a statutelor universitare, pe care le admite vetuste, e şi el în aceeaşi tabără: educația universitară trebuie să fie o combinație „între bazele educației teologice şi clasice, cu o cunoaştere a celor mai importante şi fundamentale adevăruri ale matematicii şi filosofiei naturale”[1]. Recunoaşte însă că există studenți care – cu talent pentru clasice – nu pot să facă față examenelor de matematică ale universității; această indulgență rămâne în cele din urmă doar teoretică, fiindcă Whewell va refuza la 1849 să semneze actul care le-ar fi permis celor care voiau o specializare în clasice să dea examen în propria disciplină, dacă înainte nu obținuseră rezultate bune la examenul matematic general.[2]

Cu toate că nu e ultimul din secol, acesta este ultimul mare conflict jurisdicțional care ne preocupă aici, unul de data aceasta strict disciplinar. Din poziția de profesor de matematică şi teolog, Whewell nu pare să poată prevedea rolul tot mai important pe care-l vor juca studiile literare în numai câteva decenii, nici să înțeleagă improbabilitatea tot mai mare ca matematica să rămână ştiința directoare a întregii serii de studii superioare. El perpetuează credința că o singură disciplină poate să fie poarta de intrare spre toate celelalte, că există o *ştiință şibolet* care deschide calea spre cuprinsul

[1] Peacock, *Observations on the Statutes...*, p. 161.
[2] Garland, Martha, *op. cit.*, p. 39.

cunoaşterii, antrenându-ți mintea la un nivel atât de general încât te pregăteşte să confrunți oricare altă ramură a ştiinței sau orice diviziune culturală, indiferent dacă sunt de natură matematică sau nu. Cum o ştiu însă generații întregi de studenți care au putut înțelege pe Shakespeare şi fără să aibă habar de calcul, aceasta s-a dovedit o naivitate, aşa cum s-a dovedit şi credința idealiştilor germani că filosofia ar fi putut să dirijeze demersul educativ mai bine decât alte discipline.

Existaseră multe asemenea ştiințe şibolet în trecutul universității europene, fie că fusese vorba de teologie, de dialectică, de studiul filologic al clasicilor, iar acum de matematici şi filosofie, aşadar e de înțeles nevoia poate inerțială de a păstra mereu o asemenea disciplină în centrul canonului, o nevoie care – după ce toate aceste discipline eşuează în rolul lor de călăuze – avea să-şi găsească o formă finală, mai ales în lumea anglo-saxonă, în ideea unui canon al marilor cărți, o colecție a tot ce fusese mai frumos şi mai însemnat în istoria Vestului şi ce-ar fi putut, odată citit, să transforme mintea nu doar în direcția abilității intelective, ci şi a unei absconse transfigurări morale; vechiul umanism supraviețuia încă, ascuns în acest deziderat.

Universitatea după Humboldt

Humboldt nu e un mare inovator şi nu scrie nici foarte mult despre educație, majoritatea textelor lui fiind ocazionale, eseuri scurte, rapoarte sau răspunsuri la probleme curente pe care le întâlneşte ca oficial al ministerului educației şi cultelor. Iar în timpul vieții sale în Germania, discuția despre educație,

inclusiv despre cea universitară este cvasicontinuă: Kant, Steffens, Fichte, Schleiermacher, Schiller, Schelling sunt doar câțiva dintre gânditorii germani care se alătură celor câteva zeci de englezi şi francezi contemporani care au păreri despre subiect, aşa că trebuie văzut ca membru al unui grup intelectual divers, cu care comunică în permanență. După câteva secole de discuții, nesfârşite tratate şi obositoare antagonisme filozofico-pedagogice, găseşti însă la el cea mai pură expresie a universității de cercetare şi, filosofic, dacă nu practic, una dintre cele mai influente, căci unde gânditorii precedenți enunță păreri despre sisteme pedagogice deja existente, el are şansa să gândească liniile directoare ale unuia nou şi să-l gândească – încă ceva ce-l deosebeşte de predecesori – ajutat de o experiență considerabilă în administrație.

Trebuie spus însă că Humboldt nu scrie numai despre educația universitară: dintre eseurile sale pedagogice, cele despre învățământul superior sunt o minoritate, iar considerațiile despre educație se găsesc răspândite în mai multe lucrări; deşi asta nu le face sistematice, ele rămân surprinzător de unitare, hrănite cum sunt de dezideratul unei instrucții complete care să educe o înțelegere amplă a lumii, a ştiinței şi a *artei* deopotrivă, o educație în care cele două mari domenii să poată fi încă reunite, unul în serviciul celuilalt, deziderat care face din Humboldt – în mod ironic – nu doar „fondatorul" universității moderne, ci un fondator care în filozofia lui n-a vrut să renunțe nici la ultima remanență clasică a filozofiei europene, credința în unitatea cunoaşterii, şi nici la dezideratul vechiului umanism de a transforma orice fel de cunoaştere în

catalizator al unei transformări existențiale. Humboldt e prost înțeles dacă-l înțelegem doar ca apologet al unei cunoaşteri de dragul cunoaşterii sau ca un apărător al libertății de expresie; scopul lui nu e atât informația, ci revelarea umanității din om prin cunoaştere. Pentru el umanioarele sunt mai importante decât ştiințele tocmai pentru că arta schimbă caracterul şi-l ajută să crească, nu doar antrenând sensibilități estetice, dar problematizând condiția umană în aşa fel încât îi lărgeşte arsenalul de posibilități, aducând-o mai aproape de totalitate şi deci de ultima, elevată, expresie a sa – contaminând oamenii cu spirit, făcându-i să fie *geistreich* (poate cuvântul preferat al perioadei).

Cum crede că educația trebuie să creeze *doar* oameni (*soll die Erziehung nur Menschen bilden*) şi cum subordonează calitatea de cetățean celei de om, i se pare că educația publică trebuie să fie una din acele zone în care statul trebuie să se gândească de două ori înainte să intervină. Eul este, aşadar, categoria centrală a teoriei sale a educației – nu eul politic, nu eul social, ci eul ca deplinătate a expresiilor sale în lume, iar educația, spune el în *Teoria educației oamenilor*, trebuie să lege eul nostru de lume, prin studiul naturii şi al umanității înseşi. În *Plan pentru o antropologie comparată*, se-nțelege mai clar ce vrea să spună prin asta când scrie că „omul, privit ca specie, este în mod evident o za în marele lanț al naturii", sugerând că o bună cunoaştere a umanității nu poate fi asigurată doar cunoscându-i istoria; cercetarea propriei noastre naturi trebuie să fie deopotrivă speculativă şi experimentală: „Trebuie să cercetăm caracterele sexelor,

vârstelor, temperamentelor, naţiunilor etc. la fel de atent pe cât cercetează istoricul naturii rasele şi varietatea lumii animalelor”[1], făcând din om şi din societate un obiect legitim al cercetării ştiinţifice, deşi îşi ia precauţia de a spune mai târziu că „din moment ce e dificil să experimentezi cu oamenii”, legile naturii şi comunităţilor lor sunt greu de pătruns.[2] Dar pentru o înţelegere completă a umanităţii va fi nevoie de o trusă de instrumente împrumutate mai multor domenii: istoricilor, filozofilor şi cercetătorilor naturii laolaltă, iar cercetătorii umanităţii trebuie să le deţină pe toate trei în măsură egală.

Condiţia esenţială a oricărei cunoaşteri este însă ca statul să asigure libertatea cetăţenilor, fiindcă cine se obişnuieşte cu a fi condus îşi pierde calitatea de actant social autonom, fiind deprins să-şi cedeze responsabilităţile şi, odată cu ele, autonomia cognitivă. Cere chiar, în *Despre educaţia publică de stat*, „să nu facem omul ofrandă cetăţeanului”. Educaţia trebuie să fie deci cât mai liberă cu putinţă. Omul să fie pregătit pentru sine. Acceptă necesara docilitate implicită în relaţia profesor – elev în şcolile inferioare şi prevede ca nicio şcoală să nu poată fi deschisă în regat dacă nu este mai întâi verificată de minister, dar când ajunge să discute universităţile, nu mai face concesii: universitatea este emanciparea din relaţia profesor – elev, iar profesorul devine mai degrabă un coordonator, căci el nu trebuie atât să predea, cât să participe

[1] Humboldt, Wilhelm von, *Schriften zur Bildung*, pp. 32-33.

[2] [...] *große Schwierigkeit, mit dem Menschen zu experimentieren*, *ibidem*, p. 36.

împreună cu studentul la cercetarea ştiinţifică. Cursurile, spune, sunt incidentale, „ce e mai important este ca tânărul să petreacă între terminarea şcolii şi începutul vieţii câţiva ani devotat în întregime contemplării ştiinţifice, într-un loc care reuneşte deopotrivă învăţaţi şi studenţi”[1]. Ce face colegiul deci este să dea elevului posibilitatea să se lipsească de profesor. La universitate eşti pe cont propriu. Reia aceeaşi idee într-un alt referat, în care schimbă ordinea cuvintelor şi-i mai adaugă: anii de universitate sunt ani în care studentul să aibă ocazia „să trăiască ştiinţa”, muncind la extinderea teritoriului ei.

Ştie că nu poţi face ştiinţă fără un ansamblu de instituţii, aşa că în propunerea de înfiinţare a universităţii din Berlin alege oraşul tocmai pentru că dispunea deja de academii, observatoare astronomice şi biblioteci, care – reunite sub tutela universităţii – ar crea *ein organisches Ganzes*.

Pentru Humboldt, universitatea este vârful vieţii intelectuale a unei naţiuni – aşa cum o gândiseră şi francezii. Spre deosebire de planul universităţii imperiale însă, unde posibilitatea intervenţiei politice era înscrisă în însăşi legea ei, Humboldt crede că singura sarcină a universităţii este cercetarea şi că tot ce trebuie să facă statul este să ofere mijloacele pentru munca ştiinţifică, care progresează mai bine în lipsa unui control administrativ. Cum ştiinţa este singurul scop legitim al universităţii, asta redefineşte desigur nu doar relaţiile dintre stat şi universitate, ci şi pe cea dintre studenţi şi profesori. Unul dintre cele mai citate fragmente din *Despre organizarea internă şi externă a înaltului institut ştiinţific din*

[1] *Ibidem*, p. 114.

Berlin este acesta: „legătura dintre profesor şi student va fi ca atare una diferită de cea dinainte. Primul nu este acolo pentru cel din urmă, ci amândoi sunt acolo în numele ştiinţei."

Deşi supraestimează capacitatea unui tânăr de nouăsprezece ani de a face ştiinţă, acest element este cel mai inovator din întreaga sa teorie. Universitatea tradiţională, am văzut, era pedagogică – cea nouă nu trebuie decât să dea ascultare doar principiului de a gândi ştiinţa drept ceva *noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes*. Formula este un rezumat al metodei ştiinţei moderne. Tradusă liber, ea spune că: ştiinţa trebuie gândită ca nefiind niciodată finală şi ca neputând fi vreodată completă. Ea este mereu în lucru – principiile ei vor sta mereu sub semnul provizoratului, căci obiectul ei se va afla mereu în cercetare; pentru el, noul intelectual postiluminist trăieşte de-acum în *provizoratul* cunoaşterii şi, în acest sens, munca lui nu se termină cu adevărat niciodată. Aşa se face că la universitate studentul iese din relaţia de discipolat – fiindcă profesorul nu mai învaţă neapărat ce se ştie, căci ce se ştie este, în teorie, oricând surmontabil. Parcurgând drumul cunoaşterii, studentul se află în tranşee laolaltă cu profesorul, de care-l separă desigur vârsta şi experienţa, dar niciodată posibilitatea de a pune o cărămidă la temelia ştiinţei.

E un idealism aici; a bănui că tinerii vin la universitate să lucreze în numele ştiinţei şi că profesorii acceptă acest provizorat teoretic care să le atârne deasupra capului ca sabia lui Damocles înseamnă a ţi-i imagina pe primii cuprinşi de un rar spirit de abnegaţie şi pe cei din urmă liberi de orice

vanitate. Dar acest idealism s-a dovedit în ultimă instanță a fi una dintre speciile rare de idealism care a putut prinde rădăcini în instituțiile de cunoaştere.

S-ar putea înțelege greşit din cele spuse până acum că Humboldt era unul dintre oamenii de ştiință ursuzi care cere, în spirit cartezian, lucruri clare şi distincte sau care crede, ca Whewell, că matematica este panaceul pentru orice beteşug mental. Însă de câte ori spune ştiință, se referă la cunoaştere – de fapt, nu se aşteaptă la mari progrese educaționale din direcția ştiințelor în sens tare: „dacă spiritul lor [al ştiințelor tari] nu trece cum trebuie în celelalte ştiințe sau trece doar în felul acesta formal logico-matematic, atunci nu putem spera mare lucru de la ele”[1]. Aşa că ştiințele tari trebuie însoțite de filosofie şi arte, Humboldt fiind rarul intelectual de până acum care să-nțeleagă şi importanța decisivă a metodei ştiințifice şi cât de puțin înseamnă să te rezumi la descoperirile ei, atunci când scopul declarat al educației e viața completă. Scopul lui, aşadar, era *[die] harmonische Ausbildung aller Fähigkeiten* – educarea armonioasă a tuturor abilităților, de care depinde în ultimă instanță însăşi instruirea morală.

Pe de altă parte, Humboldt nici nu aşază universitatea în afara cerințelor utilitare, deşi încearcă să justifice aplecarea prea puternică spre cercetare spunând că statul nu are decât de câştigat de pe urma acestui spațiu neutru în care lumea îşi urmează interesul academic. Universitatea nu este pentru el o Arcadie a academicienilor, care nu răspund în niciun fel

[1] Humboldt, Wilhelm von, în Rüdiger vom Bruch, *Gründungstexte*, p. 233.

exigenței utilitariste. În *Despre organizarea internă şi externă a înaltului institut ştiinţific din Berlin*, prevede chiar ca profesorii universitari să fie numiți de stat, lăsând astfel uşa deschisă pentru un control prin selecție, de care noul stat german avea să ştie să profite. Universitatea, spune, „este mereu strâns legată de viața practică şi nevoile statului", făcând apoi o distincție între academii (care sunt ultimele forumuri ale cercetării şi unde statul nu ar avea niciun drept să intervină şi să numească membri) şi universități, în cazul cărora o formă de control i se pare legitimă.

Libertatea academică devine într-adevăr unul dintre cuvintele de ordine ale secolului în Germania, iar Fichte se laudă într-o prelegere din 1811[1] că nicăieri în lume nu mai e asigurată o asemenea autonomie a învățaților; în mod nefericit şi în stilul care-l făcuse celebru, continuă să declare universitatea o instituție sacră şi „reprezentarea vizibilă a imortalității rasei noastre", deşi cu câțiva ani în urmă spunea că universitățile sunt instituții aproape inutile şi recomanda închiderea lor.

Sunt mulți cei care scriu despre educație în acea perioadă, dar textele lui Humboldt sunt o bună cutie de rezonanță pentru părerile tuturor. Şi pentru cea a lui Schiller, care ceruse o educație în frumos ca singura care poate să te învețe cu libertatea, şi pentru cea a lui Fichte care numeşte filosofii „artiştii ştiinței", şi pentru cea a lui Schelling, care respinge un învățământ universitar univoc şi cere o „educație omnilaterală şi nesfârşită" [*alseitigen und unendlichen Bildung*]; tot el reia – sau,

[1] Fichte, J. G., *Über die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit*, Heidelberg, Carl Winter's Universitätsbuchhandlung, 1905.

mai bine spus, îi împrumută lui Humboldt, căci îl precedă – metafora „întregului organic" al disciplinelor şi dă filosofiei, cum era de aşteptat, sarcina de a păzi intrarea spre celelalte ştiinţe, căci orice cunoaştere e numai una, *alles Wissen nur Eines ist*, şi-i ceartă pe cei care încearcă să spargă această unitate, întrebându-se cum ar putea mai bine să organizeze instituţia universitară pentru ca ea să fie conservată; un alt cântec de lebădă al unui intelectual atent care n-a putut înţelege sfârşitul relativ iminent al modelului enciclopedist.

Dacă am menţionat prea des în acest capitol că multe dintre ideile discutate nu sunt imediat puse în execuţie, asta e pentru că vreau să se înţeleagă că drumul de la teoretizare la aplicabilitate este unul sinuos chiar şi pentru aceste minţi temerare, şi ca să feresc cititorul de pericolul de a citi o istorie a ideilor, crezând că expun una a faptelor. În cazul celor care-şi enunţau teoriile fiind în acelaşi timp angrenaţi în sistemul pe care-l discutau, teoriile lor prezic bine evoluţiile la faţa locului: Whewell scrie că matematica trebuie să fie centrul studiului universitar şi refuză mai târziu să facă schimbările curriculare care i-ar reduce importanţa – e previzibil. Dar în cazul altora, influenţa e oblică şi greu de decelat. În lipsa lui Humboldt, de pildă, s-ar mai fi putut găsi câţiva oameni de cultură contemporani lui care ar fi putut creiona o structură similară a universităţii, poate nu cu aceeaşi claritate, dar străbătuţi de aceeaşi seriozitate, atenţie pentru o pregătire multilaterală şi încredere în ştiinţă. Nu toată responsabilitatea pentru reformele care se întâmplă acum cade pe umerii celor despre care-am vorbit, căci aceste schimbări au sute de actori despre

care nu vom şti poate nimic, nici măcar dacă l-au citit pe Humboldt sau pe Rousseau. Nu orice schimbare intelectuală e o schimbare intelectualizată. E oricum imposibil să-i introduci în acest cor de voci pe toți cei care au scris despre educație, fie şi doar despre cea universitară, în aceste câteva decenii dintre 1770 şi 1830, fără a împinge cititorul într-o irecuperabilă plictiseală. Sunt prea mulți. Dar ce afli destul de curând citindu-i pe cei mai importanți dintre ei este cât de multe dintre discuțiile contemporane despre educație sunt încă purtate în termenii şi spiritul lor. Nu există aspect al educației contemporane care să nu-şi aibă originea în aceste câteva decenii în care orice filozof şi orice universitar are măcar o părere despre rolul educației şi participă în dezbaterea despre ambițiile pedagogice ale Europei. Ideea libertății cercetării, a educației practice, a randamentului academic măsurat în lista de publicații, a lucrărilor de licență, de doctorat etc., adică a treptelor academice de confirmare a priceperii în cercetare, şi încă de pe atunci detestatul obicei anxiogen al examinărilor semestriale, dar şi, în educația primară, ideile unei educații libere, necorecționale, potrivite vârstei, pregătirea pentru o lume în schimbare – toate lucrurile acestea pornesc de aici, deşi rămân uneori la momentul enunțării lor teorii cu puțină relevanță practică, căci şcoala se va face în multe locuri aşa cum se făcuse de secole, iar în alte, şi mai multe, locuri nu se va face deloc – dacă ținem cont că o jumătate sau poate chiar mai mult din populația Europei era analfabetă în acea perioadă

sau dacă ne gândim că, în Anglia, numai unul din cinci sute de tineri ajungeau la universitate.[1]

Drumul până la universitatea de cercetare trece deci printr-o serie de gânditori care au pus întrebările care s-o pregătească. Dar universitatea de cercetare însăşi nu este ce şi-ar fi dorit cei mai radicali dintre ei – nu renunță, de pildă, la severa instrucție în latină şi greacă, deşi o parte din dezideratele lor şi-au găsit prin Humboldt locul în noua instituție, care fusese pregătită nu doar de teoriile lor, ci şi de alte precedente practici instituționale, ca academiile, societățile oamenilor de ştiință etc. Cei care văd preponderența clasicilor în noua universitate humboldtiană sau în universitatea reformată franceză se vor mira poate cât de puțin eficace au fost zbaterile taberei care solicitase un învățământ mai puțin clasicist şi, într-adevăr, ironia e palpabilă. Dar clasicii secolului XIX vor începe să nu mai fie cei ai secolului precedent, deşi poartă acelaşi nume.

[1] Informația din urmă este preluată din Nasar, Sylvia, *op. cit.*, p. 55.

Capitolul 3
Profesionişti ai textului, critici şi istorici literari

Die Erde ist ein Buch. [...]
Jedes Mineral ist ein wahres
philologisches Problem.

Schelling

Unii ar putea să înceapă preistoria filologiei moderne cu eforturile criticilor umanişti de a ajunge la inima textelor pe care le credeau sacrosancte şi pe a căror autoritate îşi sprijineau ei înşişi faima. Alţii, urmărind disputele pe marginea interpretării biblice, ar putea să vadă în filologia modernă unul dintre multele râuri care se desprind din masa de speculaţii asupra adevărului textului biblic, din mulţimea de opinii despre cum ar trebui interpretat şi înţeles şi din lunga experienţă pe care venerabilele facultăţi teologice o aveau în astfel de practici interpretative. Nu e plin oare secolul al optsprezecelea de ironii la adresa teologilor care petrec decenii predând Ieremia sau Proverbele? Nu sunt toţi marii teoreticieni ai noii hermeneutici clerici şi teologi? Şi nu fuseseră marile lupte hermeneutice ale umanismului câştigate pe terenul textului sacru?

Esteticienii vor putea spune la rându-le că zecile de tratate de estetică ale Scoției şi Franței Luminilor, multiplele încercări de a teoretiza gustul şi de a fundamenta ştiințific o filozofie a frumosului au reînnoit această tradiție hermeneutică, alimentând-o cu noi obiecte de studiu – ducând la o nouă departajare a artelor frumoase şi creând în cele din urmă o disciplină generală a frumosului, care a subsumat şi a oferit o mai bună coerență preocupărilor teoretice disparate de dinainte. Iar istoricii vor spune că nici noua hermeneutică istorist-biografistă a lui Schleiermacher şi Sainte-Beuve, nici istoria literară n-ar fi fost posibile fără noul orizont deschis de începuturile istoriei moderne în Voltaire şi Gibbon. În fine, cine a studiat apoi istoria filologiei clasice ar putea chiar să pretindă că nu e nimic nou sub soare şi că există o tradiție multimilenară a confruntării textului clasic, datând încă din timpul bibliotecii alexandrine, reinventată de renascentişti, apoi răsreinventată de F. A. Wolf la sfârşitul secolului optsprezece, pe care noii critici, istorici şi teoreticieni nu fac decât să o transfere de la textul vechi asupra textelor noilor literaturi.

Greu de găsit mai amplă mişcare intelectuală decât cea care premerge naşterea disciplinară a studiului literar modern în secolul al XIX-lea şi cu cât e mai amplă această mişcare, cu atât e mai greu să se spună cu certitudine că iată, acesta este punctul zero din care începe istoria acestor discipline moderne, cu atât e mai greu deci să se spună că există *o naştere* în primul rând. Iar dacă această dinamică intelectuală pe care am început să o urmăresc în capitolele trecute are, cum cred că are, tot atâția predecesori câți am enumerat mai sus, la care

s-ar putea adăuga şi interesanta filozofie a limbajului a lui Herder şi Rousseau şi noua lingvistică comparată încurajată de ea, atunci istoria acestei mişcări şi a disciplinelor despre care e vorba aici devine imposibil de urmărit, căci ar trebui teoretic urmărită în *toate* direcţiile.

În istorii ale filologiei mai târzii (istoria „ştiinţei noastre", cum îi spune Wilamowitz-Moellendorf), filologii clasici arată că-şi cunosc bine trecutul disciplinei şi invocă această linie de precedente filologice care – pentru ei – trece prin Alcuin, Petrarca, Lorrenzo Valla şi Scaliger şi apoi, ca o încununare, ajunge la noul umanism german. Filologia veche avea şi cunoştea bine că are o lungă istorie, bine instituţionalizată, stabilind în cele patru secole precedente metode tot mai precise de lucru cu textul biblic şi clasic. Dar tot ea produsese şi un număr exorbitant de cărţi învăţate şi pedante, accesibile doar celor câteva zeci de clasicişti competenţi ai fiecărei generaţii. Această istorie justifică realitatea curriculară despre care începusem să vorbesc la începutul capitolului al doilea – şi anume că autorii clasici erau centrali şi pentru că domeniul care-i studia stătea, metodic şi istoric, pe propriile picioare, pe când critica noii literaturi nu oferise nimic comparabil cu această tradiţie şi abia începuse, cu câteva decenii înainte, să-şi găsească domeniul, problemele şi vocea, prin oameni care dau o atenţie similară literaturilor naţionale, încercând să le conserve într-o formă canonică, aşa cum face Samuel Johnson cu Shakespeare în Anglia şi cum Academia Franceză făcea într-o formă sau alta de mai bine de o sută de ani.

Acelaşi Wilamowitz-Moellendorf spune, în esenţă, că preocuparea de bază a filologiei clasice rămâne totuşi *der echte Text* – şi vedem aici că emfaza textologică pe care o pomenisem la început nu s-a schimbat, căci în tot secolul XIX se munceşte în continuare la vechile texte antice, se elimină impurităţi şi intercalări, se discută scolastic divergenţele de interpretare, se urmăresc scoliile. Deşi e de aşteptat ca în seminarele filologice din universităţile germane discuţia asupra diverşilor autori antici să se poarte ceva mai liber decât în seminarele vechii universităţi, această hermeneutică custodială rămâne metoda fundamentală. Însă tot el numeşte ca făcând parte din teritoriul disciplinei o sumă de alte preocupări, ca arheologia, epigrafia, numismatica, istoria veche, care arată că insistenţa acestui câmp de cercetare pe problemele limbii şi textului deja nu mai era suficientă. Are grijă să spună că vechea cultură greco-romană este unitară şi că multitudinea disciplinelor care-o cercetează nu reflectă o diferenţiere similară a obiectului de studiu, care *ist eine Einheit*.

Însă pentru umaniştii secolului al nouăsprezecelea puţine lucruri nu mai sunt o unitate. Oricare dintre filologii de la începutul secolului, cu mult înainte de Wilamowitz-Moellendorf, spun că literaturile germană, franceză sau engleză sunt unităţi şi oricare dintre ei ştiu că este dovadă de pedanterie oarbă să te rezumi doar la problemele lingvistice, aşa cum filologii păruseră să facă de câteva sute de ani. Există date cum că metoda textologică ajunsese la saturaţie încă din secolul precedent şi ştim că un alt mare filolog german, Heyne, se plângea la sfârşitul secolului XVIII de modul în care

literatura clasică era predată în şcoli: „Vocabule latine, expoziţii, exerciţii. Totul fără suflet şi fără sens”, el fiind şi primul care încearcă alternativa unei hermeneutici istorice[1].

La câţiva ani după Heyne, un alt umanist german, cel mai important al generaţiei sale, devine cunoscut tocmai pentru că nu se mai rezumă la această manieră „micrologică” de studiu al textului şi oferă o lectură istorică a operelor vechi[2]. În *Vorlesungen über die Encyclopädie der Altertumwissenschaft*, Wolf împarte noua „ştiinţă a Antichităţii” în trei părţi fundamentale:

1. gramatică (studierea regulilor după care se construiesc limbile vechi);

2. hermeneutică (ştiinţa regulilor din care se poate degaja sensul semnelor), pe care o împarte mai departe în hermeneutică istorică şi hermeneutică poetică;

3. filologie critică (regulile după care se decide dacă scrierile antice sunt genuine, din ce perioadă fac parte, corectitudinea textelor etc.);

...şi multe alte părţi secundare: geografie, istorie politică, mitologie, antropologie (obiceiuri, moravuri etc.), istoria

---

[1] „Lateinische Vokabeln, Exponieren, Exerciten. Alles ohne Geist und Sinn”, *apud* Leventhal, Robert, „The Emergence of Philological Discourse”, p. 256.

[2] În „Prolegomena to Friedrich August Wolf”; Anthony Grafton arată totuşi că multe dintre lucrurile pentru care Wolf e prezentat adesea ca predecesor erau cunoscute şi discutate în generaţiile anterioare lui de alţi filologi germani, francezi şi britanici. Deşi Grafton recunoaşte că Wolf a făcut filologia clasică să-şi recâştige respectabilitatea pe care o pierduse după sfârşitul Renaşterii (p. 126).

literară (în care un important rol, specifică el, îl joacă biografia), istoria artei, numismatică, epigrafie, iconografie. Încă de la 1800, deci, metodele vechii filologii – care, după cum se vede, erau profund lingvistice – sunt dublate de cercetări istorice, mentalitare, de un interes mai larg pentru istoria artei şi arheologie, căci Wolf şi alţii dinaintea lui deveniseră conştienţi de limitele metodelor primare. Dacă în istoricizarea discursului teologic se putea ascunde oricând pericolul ereziei şi rezistenţa împotriva ei era mai mare, acelaşi lucru nu e valabil în mod imediat şi pentru filologia clasică, deşi – în perspectivă – se poate totuşi spune că această integrare a culturilor vechi în istorie văzută ca *proces* şi această înţelegere a lor ca epoci precedate şi urmate de altele, care la rându-le puteau să aibă *voce*, a coborât în cele din urmă vechile culturi din rolul lor de exemplaritate şi le-a integrat unei definiţii mai încăpătoare a literaturii bune, care nu mai însemna doar ceea ce fusese creat sub semnul anticilor, urmând pe Aristotel şi Vergiliu, ci şi acele opere venite din culturi care nu auziseră niciodată de ei şi-i ignorau, în fapt, cu desăvârşire; cu alte cuvinte, istorizarea a făcut în ultimă instanţă pentru înţelegerea literaturii acelaşi lucru pe care l-a provocat şi-n teologie: a introdus în centrul acestor discipline premisele relativizării şi-a făcut ca insistenţa umanistă pe limbă şi pe texte izolate, ca şi cum cultura antică nu era decât gând fără istorie, să pară insuficientă. Deocamdată însă, în cartea în care-şi prezintă Wolf programul, primatul e încă al vechilor metode, căci jumătate din ea este dedicată gramaticii, părţilor de propoziţie şi regulilor sintactice, lăsând cealaltă jumătate pentru toate

celelalte, arătând în plus că marele obstacol pentru înțelegerea vechii lumi rămânea încă, în mod firesc, limba.

Pentru istoricii noilor literaturi, acest interes lingvistic dispare aproape cu totul şi este înlocuit cu o formă de istorie general-speculativă care ar putea fi acuzată de superficialitate, aşa cum vechea metodă putea fi acuzată de pedanterie – deşi interesul dispare mai ales pentru că noii istorici vorbesc deja în mod curent limba literaturilor a căror istorie o scriu. Dar şi istoricii noi, şi filologii vechi vor da acelaşi răspuns întrebării despre scopul acestor studii, despre care devenise la modă să se pretindă că sunt sistematice[1]: ele educă fantezia, încurajează memoria[2], pregătesc gustul, inculcă un simț al frumosului şi, drept urmare, înnobilează natura umană. Iar dacă vrem să cunoaştem mai bine natura umană, spune Wolf, atunci trebuie să studiem literatura unui popor ca grecii, care şi-au creat singuri cultura.

Pentru Wolf, care avea, în mod poate nu cu totul neaşteptat, să refuze să primească teologi în seminarul său filologic[3], în conceptul de literatură intră însă tot ceea ce poate trece drept „operele unei națiuni"[4] – şi acesta e un al doilea lucru care îl apropie de istoricii literari despre care va fi vorba în continuare, căci nici ei nu fac distincția între filozofie, beletristică,

---

[1] *...systemisch*, spune Wolf (*Vorlesung über die Encyclopädie...*, p. 12).

[2] Că artele literare încurajează fantezia şi memoria era un lucru pe care şi Vico îl credea. Poeții antici erau divini pentru „*la loro produtrice facoltà immaginativa*", „L'antichissima sapienza degli italici", în *Opere filosofiche*, p. 128.

[3] Howard, Thomas Albert, *op. cit.*, p. 274.

[4] Wolf, F. A., *op. cit.*, p. 27.

istorie sau – mai bine spus – fac distincții între ele, dar le subsumează pe toate conceptului vast şi vag de „literatură", a cărui istorie spun c-o scriu.

Cei dintâi literaţi

Printre istoricii literaturii e un lucru bine cunoscut că definiția inițială a cuvântului era mult mai încăpătoare, incluzând pe lângă operele de ficțiune şi pe cele filosofice, ba chiar pe unele ştiințifice care se întâmplau să fie bine scrise, în vreme ce unii critici literari ai vremii includ în concept chiar şi orațiile avocățeşti faimoase, scrise şi rostite după toate regulile genului. Avertismentul a fost repetat de teoreticienii literari *ad nauseam*, şi poate nu fără motiv, căci a lega istoricii literari recenți de cei de la începutul secolului al XIX-lea trădează cel puțin inabilitatea de a recunoaşte că cele două grupuri fac parte din categorii intelectuale distincte.

Dacă luăm cele mai importante scrieri, cursuri, prelegeri care-şi spun „istorii" din perioada 1770-1830, vom vedea că nu există nici măcar unul important care să se rezume la istoria scrierilor de ficțiune şi a poeziei. Când spun *literatură* ştim, în cel mai bun caz, că se referă la toate lucrurile care-au fost scrise cu simț de răspundere sau care-au avut o covârşitoare influență culturală, indiferent dacă au fost scrise în ştiințe, drept sau vreun alt domeniu. Literatura este deci un domeniu al generalului şi desemnează deopotrivă un corpus – care trebuie cunoscut ca să te poți numi „educat" – şi o calitate a discursului, care trebuie stăpânită ca să treci drept om fin sau ca să poți exprima competent idei.

În Anglia, aceasta era situația de fapt la 1760 (când îşi ținea Adam Smith lecțiile de *belles-lettres*), în Franța, Marmontel, La Harpe sau Germaine de Staël nu s-ar dezice de ea, iar în Germania, Wilhelm Schlegel defineşte literatura în *Privire generală asupra situației actuale a literaturii germane* drept: „un stoc de opere care se întregesc reciproc într-un fel de sistem”[1]. Dar având în vedere că în cele câteva zeci de pagini ale eseului vorbeşte despre jurnale, despre teologie, despre erudiția filologică, despre declinul picturii, sculptură, filozofie şi ştiințe, asta spune ceva nu doar despre propensiunea primului Schlegel pentru divagație, ci ne arată şi că lucrează cu un concept de literatură vast, care înseamnă nici mai mult, nici mai puțin decât cultură. Apoi, faptul că petrece timp încercând să respingă teoriile materialist mecaniciste ale lui Helvétius într-o scriere despre literatura germană contemporană şi să discute despre rațiune la maimuțe este poate cel mai comic şi deplasat simptom al acestei lipse de departajare a domeniilor în interiorul conceptului.

Se fac totuşi departajări, căci oricare dintre aceşti autori foloseşte distincții interne între filozofie, poezie, dramă etc., deşi de cele mai multe ori aşază ştiințele în prima categorie. La Harpe, „acest pitic foarte învățat”, cum îl descrie Thibaudet în *Istoria literaturii franceze*, care ține cel mai cunoscut curs de istoria literaturii din a doua jumătate a secolului XVIII[2], putea să spună încă la 1780 că „gramatica este fondul tuturor

[1] Schlegel, August şi Friedrich, *Despre literatură*, p. 103.

[2] August Schlegel spunea despre ea că fusese „o carte mult citită” (*ein vielgelesenes Buch*).

cunoştinţelor noastre" şi că studiul operelor trecutului are menirea să-l facă pe cititor „să converseze cu marii oameni ai tuturor epocilor, de la Homer la Voltaire şi de la Arhimede la Buffon"[1], deşi – din aceste două idei – doar cea de-a doua mai supravieţuieşte trecerii în secolul XIX în Occident, prima bucurându-se însă de o existenţă inerţială îndelungată în unele gramatici pedagogice româneşti, ca cea a lui Tempea.

În linii mari, ocolul istoric al lui La Harpe este unul care ar putea trece şi astăzi drept canonic: povestea lui a literaturii începe cu Grecia antică şi haşurează zonele bine-cunoscute: Homer, poezie lirică, tragicii, filosofii atenieni şi criticii literari (Longinus). Apoi discută despre oratori şi istorici, după care trece la literatura latină, pe care o tratează cu aceeaşi consideraţie (cu o expunere împărţită pe genuri literare). Întreaga perioadă de la sfârşitul epocii augustane până în pragul Renaşterii este acoperită în doar 69 de pagini, deşi cursul are câteva zeci de volume cu totul; apoi se sare la clasicismul francez, comedie şi se discută Voltaire cu mai mare atenţie decât întregul Ev Mediu, cu mici opriri pentru a cântări elocinţa avocaţilor, parlamentarilor, clericilor din timpul marelui Ludovic. Iată un punct de vedere asupra istoriei literaturii care este filoclasicist în extrem, centrat pe interesul pentru culturile vechi şi pe supremaţia prezumată a clasicismului francez; în Sorbona, în aceeaşi perioadă, nu se ieşea decât foarte rar de sub umbrela retoricii, iar până în pragul Revoluţiei, instrumentul pedagogic prin excelenţă

[1] La Harpe, *Lycée, ou Cours de littérature ancienne et moderne*, vol. 1, p. 36.

rămâne interpretarea autorilor antici, a căror listă nu se schimbă[1]. În secolul XIX, multe dintre omisiunile acestea vor fi corectate, iar profesori de literatură modernă de la Sorbona vor încerca să vorbească cu egală legitimitate despre trubaduri sau literatura medievală, în timp ce germanii, poate şi dintr-un complex de inferioritate, nu se vor sfii să declare că clasicismul francez este sterp, cu toată emfaza lui nenaturală pe reguli, gust ales şi stil clar şi distinct.

Dar pentru acest gen de toleranță istorică mai trebuie să aşteptăm încă patruzeci de ani, căci nici doamna de Staël, nici Lessing, nici Marmontel nu sunt suficient de revoluționari să se scoată din inerția clasicismului, pentru care cel mai important lucru rămăsese *regula*, lucru care explică de ce esteticile, criticile şi istoriile epocii sunt adesea măcar parțial normative, urmărind teoretizarea şi impunerea de reguli artei, în cel mai filosofic şi pedagogic sens posibil: şi anume acela în care se crede că literatura bună urmează reguli care pot fi decelate rațional prin analiza literaturii canonice şi prin atentă observație şi că, dacă nu urmează reguli de acest fel, atunci nu este bună.

Asta reproşează criticii francezi (ca doamna de Staël) şi italieni (ca Denina) lui Shakespeare şi spaniolilor, cel mai adesea, şi anume că nu respectă regulile, nici pe cele ale artei, nici pe cele ale decenței. „Tot ceea ce există în natură poate să intereseze spiritul", spune doamna de Staël, „dar trebuie în spectacole să menajezi capriciile ochilor cu cel mai mare

[1] Liard, *Enseignement…*, vol. 1, pp. 54-55.

scrupul; ar putea fără apel să distrugă orice efect serios”[1], încercând să justifice de ce Richard al III-lea n-ar trebui reprezentat pe scenă ca tragedie, când personajul cu handicap se potriveşte mai bine genului satiric. „Shakespeare reprezintă prea des în piesele sale suferința fizică”, continuă ea, ca un ecou al lui Aristotel.

Iar dacă văd că sunt buni aceşti autori, ei sunt buni doar în virtutea geniului lor. Acolo unde geniul lor dă greş sau lipseşte, defectele în operele lor sunt vizibile, căci geniul este o abilitate naturală sau o capacitate a sufletului şi, fără ea, orice operă recade în lipsă de gust dacă nu există reguli; geniul – fiind un dat şi nu un meşteşug educat – nu poate să țină loc de gust, adică de abilitatea educată a spiritului de a găsi pentru orice obiect şi întâmplare expresia potrivită. Francezii şi cei care-i urmează cred că până şi ceea ce pare produs al talentului pur şi efect al imaginației urmează, atunci când e bun, o metodă; dacă metoda nu este cea prescrisă de proba timpului, atunci este o ocurență naturală. Şi ceea ce este firesc urmează o schemă, se aşază în tipare, care sunt cele eterne ale frumosului.

Romantismul a încercat să întoarcă această veche estetică, înlocuind părți din ea cu metafore ale organicului, unitarului şi contextualului şi spunând că dacă o operă este un produs – fie şi semiconştient – al sforțării creative, atunci ea păstrează totuşi o unitate pe care a avut-o şi creatorul său ori cultura din care făcea acesta parte. În clasicism, în schimb, unitatea se construieşte, iar naturalul nediluat de artă – adică netemperat

[1] Staël, Germaine de, *De la littérature...*, p. 187.

de gustul educat – nu este artistic decât din întâmplare; geniul e un fel de noroc. În artă, ca şi în filosofie, orice obiect are un loc justificat, care este al său şi la care se poate ajunge prin demonstrație: „dacă subiectele pieselor sale sunt bine alese, planul bine conceput, situațiile interesante şi verosimile, personajele conforme naturii; dacă dialogul e rezonabil; dacă stilul este o expresie justă a sentimentelor şi pasiunilor, dacă e mereu în proporție cu subiectul şi cu personajele; dacă dicția este pură şi armonioasă, dacă scenele sunt legate unele de altele, dacă totul este clar şi motivat: toate acestea pot fi reduse într-o demonstrație."[1]

Regulile generale ale artei sunt, de fapt, pentru cei din lumea intelectuală clasică, o degajare a realităților intrinseci ale obiectului artistic ideal şi, apoi, o explicare a modului în care frumusețea obiectului frumos respectă nişte norme universale, care – transpuse cu gust în altă parte – ar putea genera frumusețe în orice alt obiect *potrivit*. În rezumat, regulile clasice sunt o poetică. Cele romantice, unde criticii sunt mai degrabă interesați de influență, evoluție, context şi biografie, se reunesc într-o filosofie a istoriei artei, căci acolo unde clasiciştii vorbesc despre precepte, romanticii vorbesc mai ales despre evoluții.

Prima atitudine este deci normativă şi analitică: prescrie reguli sau analizează obiectele deja frumoase pentru a vedea din ce sunt făcute şi, definindu-le drept tradiție, îi sfătuieşte pe alții să le admire şi să le imite. A doua este istorică şi sintetică: urmăreşte evoluții şi generează idei despre conglomeratul de

[1] La Harpe, *op. cit.*, p. 22.

condiții sociale, economice şi estetice care au făcut posibil obiectul de artă, dar dând mai puține sfaturi de natură tehnică şi mai multe sfaturi de atitudine. Însă nici una dintre aceste direcții de gândire nu renunță la ideea primatului cultural al unei culturi sau alteia, căci amândouă rămân profund legate de ideea de canon (şi prin ea, în măsuri diferite, de cea de normativitate). În Staël, şi într-o oarecare măsură în Marmontel, ambele aceste tradiții sunt reunite.

Asta, cred, este prima mare diferență ce trebuie avută în vedere, deşi trebuie avut în vedere şi că ea este o distincție cu granițe mobile, căci echilibrul dintre normativitate şi istorism poate să varieze în cele două tabere. Dar acesta e motivul pentru care literatura care înainte era predată prin poetică şi retorică este, odată cu romantismul, predată prin istorie. Ceea ce nu înseamnă că poetica dispare odată cu romantismul, dimpotrivă: o istorie a tratatelor de poetică a Sandrei Richter dă dovezi suficiente pentru evoluția acestui gen de critică normativă în secolul al XIX-lea, mai ales în direcția esteticii academice. Această direcție avea şi ea un trecut intelectual viu, deşi e mai puțin influentă, iar problemele la care încercase să răspundă sunt de o prea mare generalitate ca să servească altfel decât indirect ca soluții pentru dilemele noilor istorii literare. Interesați de standardele universale ale gustului, de legile ultime ale frumuseții sau de explicarea fiziologică a modului în care oamenii percep frumusețea (în natură, artă sau aiurea), esteticienii studiază mai degrabă efectele operei de artă, pe când poetica clasică e interesată mai degrabă de

producția artei – şi mai ales de felul în care producția respectă canoanele.

La reproşul că estetica ar putea fi identică cu poetica şi retorica, Baumgarten răspunde că, de fapt, estetica este cea mai generală dintre ştiințele frumosului şi le înglobează pe toate celelalte, căci oferă răspunsuri problemelor celor mai generale, fiind o ştiință a cunoaşterii senzitive – şi că astfel se poate dovedi în ultimă instanță folositoare şi pentru filologie. *The general rules of beauty* – asta crede şi Hume că trebuie găsit şi că autorul le poate găsi prin „geniu sau observație", adică prin şansă sau ca urmare a unui examen rațional. Aşa cum pot fi găsite şi principiile gustului – sau, cum le spune Burke: „principiile fixe ale gustului", de parcă abilitatea de a percepe frumosul ar fi avut o calitate aproape geometrică.

Un estetician care premerge tuturor trei duce acest fel de gândire şi mai departe când vorbeşte, de pildă, despre plăcerea pe care o obținem contemplând un triunghi sau orbita planetelor ori perfecțiunea teoremelor şi conchide: „frumusețea unui triunghi echilateral este mai mică decât cea a unui pătrat; care este mai mică decât cea a unui pentagon; care la rândul ei e întrecută de a hexagonului"[1]. Acest fel de variabilitate uniformă place – această potrivire a lucrurilor între ele. Baumgarten va spune şi el că frumusețea vine din potrivirea gândurilor între ele, apoi din aşezarea lor în ordine,

[1] Hutcheson, Francis, *An Inquiry into the Original...*, p. 29.

apoi din potrivirea dintre mijloacele de expresie şi gânduri, căci „nu există perfecțiune fără ordine”[1].

Citindu-i pe istoricii şi criticii literari de la 1800, pare că toate aceste discuții se purtaseră vreme de o sută de ani, de la începutul certei dintre antici şi moderni, degeaba, căci noii oameni de litere nu par să mai recunoască problemele lor drept probleme. Unele lucruri născocite în secolul al XVIII-lea, cum ar fi efectul climei şi geografiei asupra culturii şi literaturii (pe care-l teoretizase abatele du Bos), sunt încă luate în serios, deşi nu cu acea grație superficială cu care acelaşi abate putea să declare că „ştim cu toții că din Nordul îndepărtat n-au ieşit decât poeți sălbatici, versificatori neîndemânatici şi colorişti lipsiți de căldură. Înspre pol pictura şi poezia nu trec dincolo de Olanda”[2].

Cultura clasică a secolului XVIII nu este, deci, doar normativă, ci şi întrucâtva exclusivistă. O caricatură a multelor poetici din epocă ar putea să sune aşa: trebuie să existe ordine, stilul trebuie să fie simplu, limba aleasă. Şi într-adevăr, citind un curs de retorică de la jumătatea secolului, cel al lui Adam Smith, caricatura o să pară mai puțin reductivă, căci sfaturile pe care le dă Smith studenților acestea sunt: 1. standardul lingvistic este cel al claselor înalte şi trebuie respectat. 2. ambiguitățile trebuie evitate; trebuie să ne ferim de „pivnița obscurității metaforice”; 3. gândurile trebuie să fie clare şi exprimate în propoziții inteligibile – căci frumusețea limbii nu

[1] *Es keine Vollkommenheit ohne Ordnung gibt…*, Baumgarten, Alexander, *Theoretische Ästetik*, p. 13.

[2] Du Bos, Jean-Baptiste, *Cugetări critice...*, p. 256.

vine din ocoluri retorice, ci din aceea că autorul ştie ce vrea să spună.

În tot acest timp face o serie de expoziții gramaticale (vorbind despre substantive, pronume, sintaxă etc.), stilistice sau structurale (ce fapte trebuie narate, în ce manieră, cum trebuie aranjate, ce stil li se potriveşte), arătând că atunci când se preda „literatură" în universități, se preda literatură ca să te învețe ce să admiri şi cum să scrii, mai puțin ca să înțelegi evoluția fenomenelor culturale sau complexa evoluție culturală a Greciei şi Romei. Pe clasici nu-i interesează drumul lung şi plin de obstacole de la concepție la perfecțiune; de îndată ce ceva atinge perfecțiunea, obiectul artistic se instanțiază ca exemplu şi se eternizează. Asta nu înseamnă că aceşti autori erau orbi la istorie sau la alteritate, ci că, în cazul lor, înțelegerea teoretică a unui set de principii care asigurau valoarea artistică prima asupra unei explicații istorice a cum s-a ajuns la acel set de principii – şi, e adevărat, din moment ce adesea credeau că principiile sunt neschimbătoare[1], orice investigație istorică devenea inutilă, căci n-ar fi dovedit decât că principiile artei bune sunt invariabile de-a lungul epocilor.

Din marele număr de cărți despre artă, literatură şi frumos, nu mă interesează aici dacă vreunul dintre autori a avut dreptate ori dacă aceste discuții au produs o teorie normativă

[1] Sunt totuşi oameni în epocă ce cred, de pildă, că existența condiției celor trei unități în teatru nu are absolut nicio valoare şi că e prostească. Epoca clasică nu este un monolit de opinie. La Motte e unul dintre ei, Voltaire un altul care declară încă din prima jumătate a secolului, în prefața *Henriadei*, că anticii sunt importanți, dar că nu trebuie urmați orbeşte.

asupra frumosului, deşi am sugerat că există totuşi nişte direcţii, chiar dacă nu finale. De interes este efectul. Iar efectul tuturor acestor dispute literare din secolul XVIII este că, la sfârşitul acestui secol existau deja, bine teoretizate şi bine împământenite:

1) un set de probleme teoretice interesante care cereau o rezolvare, dintre care cele mai importante erau: relaţia dintre cultura clasică şi cele moderne; elucidarea legăturilor dintre cultură, limbă şi literatură (şi problema conexă a specificului naţional); conflictul dintre talent şi educaţie literară în producţia literară (cu vastele lui ramificaţii: ce înseamnă într-adevăr o bună educaţie în frumos, cât de bine trebuie să cunoaştem anticii, câtă libertate ar trebui să existe în invenţie etc.);

2) un vocabular complet al literarului de care noile discipline se vor folosi din plin, dar cu unii termeni – ca „istorie", „critică", „literatură" – care vor suferi schimbări şi de sens, şi de metodă. Deja Marmontel cita două sensuri pentru *critică* în dicţionar, unul care aminteşte de cel pe care i-l dăduse Wolf în aproximativ aceeaşi perioadă, şi anume „acel gen de studiu căruia îi datorăm restituirea literaturii antice"[1] şi un al doilea, mai vag, de „examen luminat şi judecată echitabilă a producţiilor umane", care pare să fie proxim celui pe care-l cunoaştem din secolul XX, deşi critica lui literară nu pare să însemne adesea decât un anumit fel de a descrie şi prescrie literatura, căci critici pentru el sunt deopotrivă Aristotel, Cicero, Petroniu, Horaţiu, Pope şi

[1] Marmontel, Jean François, *Eléments de littérature*, vol. 1, p. 344.

Boileau, sugerând că poți fi critic literar şi când vorbeşti *despre* literatură şi când vorbeşti *dinspre* ea;

3) o tot mai evidentă aplecare a interesului critic asupra literaturilor moderne în dauna celor antice, şi din cele moderne mai ales asupra literaturii naționale, aşa cum o observă şi Friedrich Schlegel la 1812, când vorbeşte despre faptul că secolul al XVIII-lea marcase „*eine Rückkehr der Literatur zum Nationalgeist*", „o întoarcere a literaturii la spiritul național"[1]. În Anglia, această întoarcere începuse ceva mai devreme, cu Samuel Johnson, iar englezii aveau deja la sfârşitul secolului şi un critic național, un dicționar de autoritate şi o istorie a poeziei engleze (cea a lui Thomas Warton, care ocupase chiar catedra de poezie de la Oxford);

4) o comunitate pestriță de oameni educați, cu păreri adesea divergente despre literatură, dar care purtaseră aceleaşi discuții despre educație şi cultură şi care îşi găsiseră, chiar şi-n opoziție, câțiva numitori comuni; dacă nu ocupă deja o poziție instituțională sau dacă n-are acces la centre intelectuale, această comunitate şi le creează, fie predând în universități, fie tipărind reviste literare, fie ținând prelegeri publice despre literatură, fie lucrând la proiecte simbolice (cum face Samuel Johnson cu dicționarul său ori La Harpe cu cursurile de literatură), ce le asigură primatul cultural.

Există deci în discursul literar de la sfârşitul secolului XVIII o anumită aplecare spre istorism şi, cel puțin inițial, nu este loc în care aceasta să se vadă mai bine decât în scrierile

[1] Schlegel, Friedrich, *Geschichte der alten oder der neuen Literatur*, p. 10.

despre literatură ale doamnei de Staël, care studiază – printre oamenii de litere – pentru prima oară serios legătura dintre literaturile europene şi datele existenței lor istorice. În prefața celei de-a doua ediții a *Literaturii considerate în raport cu instituțiile sociale*, precizează chiar că nu are de gând să scrie o poetică (din care existau deja destule), deşi nu se sfieşte pe parcursul eseului să dea o serie de sfaturi care sunt fundamental clasice. Spune încă de la început că e imposibil să fii un bun om de litere fără să fi studiat autorii antici şi autorii secolului lui Ludovic al XIV-lea, dar adaugă şi că scriitorii trebuie lăsați să cerceteze alte tradiții care „ar putea încuraja un nou gust", aşa cum are să facă ea însăşi în vizitele ei germane. Scrie că miza oricărui act cultural este să „eleveze caracterul", dar recunoaşte şi că există o variație istorică a idealurilor morale. Crede că anticii sunt canonul, dar că unele opere moderne, ca *Werther* sau romanele lui Rousseau, dau o mai reuşită, o mai veridică imagine a dragostei şi că modernitatea poate să invoce împotriva Antichității o mai adevărată „metodă de studiu al lumii naturale". Acolo unde autori care-o precedă ar fi putut vedea în antici o bornă de nedepăşit, ea observă şi continuitatea: „toate evenimentele principale [ale istoriei] tind spre acelaşi scop: civilizația universală"[1].

Ştie deci că există în literaturile moderne uneori lucruri mai interesante, mai reale sau mai bine reprezentate decât în cele vechi, şi că aceste culturi merită atenție, dovadă faptul că vorbeşte despre literaturile franceză, engleză şi germană, încercând să le înțeleagă nu – cum se întâmpla adesea –

[1] Staël, Germaine de, *op. cit.*, p. 116.

raportându-le la cele vechi, ci raportându-le la realitățile culturii de proveniență, o idee despre care nu se poate spune că nu fusese cunoscută înainte de ea, căci e plină literatura veacurilor dinainte de jurnale de călătorie şi mirate relatări antropologice de la ecuator. În ele se putea foarte bine observa că sunt diferențe mari între culturi, în toate domeniile, nu doar în moravuri. Iar argumentul care spunea că un scriitor putea fi definit ca fiind de o spiritualitate specific rasială stătea de multă vreme la loc de cinste în analele rasismului european.

Dar pasul pe care-l face Germaine de Staël, deşi nu lipsit de naivități generalizatoare, nu este o simplă continuare a unor idei primite de-a gata şi este, mai important, lipsit de aroganță – căci ea spune nu doar că diferențele care există între varii literaturi sunt cauzate de o încrengătură de cauze sociale, pe care le cercetează, ci şi că nu este aşa de uşor să le poți clasa valoric, căci ar trebui înțelese în termenii lor.

Într-o istorie a criticii literare de la sfârşitul secolului XIX, Brunetière, care scrisese despre La Harpe că reprezenta „ultimul stadiu al doctrinei clasice în istorie”[1], observă în capitolul următor despre doamna de Staël că, scriind *Despre literatură...*, ea făcuse să „scadă partea «absolutului», să crească partea «relativului» şi, odată cu ea, ca urmare, dificultatea de a «formula» în critică, ceea ce înseamnă că punctul de vedere s-a schimbat, că interesul stârnit de judecată nu mai stă în concluzii sau în însăşi judecata, că el constă în considerente, şi că acestea, care proveneau numai din retorică sau logică, vor

[1] Brunetière, *Evoluția criticii de la Renaştere până în prezent*, p. 168.

fi luate acum şi din alte locuri, din sfere mai îndepărtate”[1]. Istoria literară avea, cum ar veni, pentru prima oară o metodă de studiu altfel decât cea a vechii poetici, care prin normativismul ei fie fusese anistorică, fie se limitase la o istorie a exemplarității. Noua istorie deținea un câmp de cercetare care era vast (căci se uita la întreaga cultură) şi care n-avea decât să crească.

La doamna de Staël, acest câmp e definit destul de vag – ea spune că cercetează influența religiei, moravurilor şi legilor asupra literaturii. Poate tocmai de-aceea numeşte critica literară „un tratat de morală”. Poate de-aceea rămâne încă o problemă estetică pentru ea dacă e justificat sau nu să te foloseşti de talent pentru a reprezenta pe scenă vicii impardonabile. De unde se vede că într-un lucru rămăsese adepta unei vechi şi centrale idei a poeticii clasice: şi anume aceea că literatura trebuie să educe. „Există o asemenea legătură între toate facultățile oamenilor că, perfecționându-i gustul în literatură, lucrăm şi ca să-i elevăm caracterul.”[2] O idee pe care o găsim şi la critici mai competenți ai secolului XVIII, ca Johnson, şi care ar fi prost înțeleasă dacă ar fi înțeleasă ca tradiționalism. Ea vine la Germaine de Staël dintr-o înțelegere a criticii nu doar ca judecată asupra tehnicii, ci ca judecată asupra funcției deopotrivă artistice şi sociale a actului artistic. E clar că interesul ei în aceste comentarii nu e strict literar. Ea integrează critica literară unei mai încăpătoare filozofii, neînțelegând să discute doar literatura *stricto sensu*

[1] *Ibidem*, p. 182.
[2] Staël, Germaine de, *op. cit.*, p. 16.

(adică să comenteze abilitatea scriitorilor, temele şi să admire frumosul), căci nu-i dă literaturii un asemenea sens strict; la fel ca filologii dinaintea ei, literatură pentru ea înseamnă filosofie, istorie, poezie, dramă, roman. Miza oricărei literaturi este *la perfectibilité de l'espèce humaine*, o idee pe cât de puternică, pe atât de răspândită, care o să dispară treptat din artele poetice pe măsură ce ne apropiem de sfârşitul secolului XIX, când mai ales englezii o vor evacua din înțelegerea literaturii, fiindcă mai ales scriitorilor englezi li se cerea să scrie nu o literatură morală, ci una moralistă, şi mai ales în Anglia se țineau lanț procesele de indecență împotriva romanelor decadente.

Ce înseamnă pentru Germaine de Staël că cercetează legătura dintre legislație şi moravuri şi literatură nu e clar, căci legăturile acestea – despre care presupune că există şi pe care nu le defineşte – o împing uneori în declarații pe cât de generale, pe atât de lipsite de sens. Încercând să explice de ce englezii, care au mai bune sisteme de guvernământ şi mai bune moravuri decât francezii, sunt totuşi un neam melancolic, spune că asta se întâmplă pentru că libertatea şi virtutea „cer meditația", ceea ce nu dovedeşte un foarte sofisticat instinct sociologic. Sau încercând să explice succesul romanelor de dragoste în Anglia, spune că motivul principal pentru fenomen este „existența femeilor"[1]. Privite în substanța lor, astfel de raționamente sunt naive, dar forma lor (unui

[1] *L'existence des femmes, en Angleterre est la principale cause de l'inépuisable fécondité des écrivains anglais en ce genre*, *De la littérature...*, p. 206.

fenomen cultural *x* i se caută un corelat contextual generic *y*) e importantă şi va fi folosită mai departe de istorici mai aplicați şi mai competenți, nici ei feriți cu totul de asemenea momente de candoare.

Cursurile şi prelegerile

Unii dintre filologii de după 1800, ca frații Schlegel sau ca Villemain, predau istoria literaturii în universități (Jena, Sorbona), alții țin prelegeri plătite, adesea scump, pentru un public interesat de discuțiile culturale; se întâmplă uneori ca unele cursuri universitare să devină prelegeri publice (ca cele ale lui Wilhelm Schlegel) ori ca unele cursuri să devină apoi cărți de succes (cele două volume de istorie a literaturii secolului XVIII a lui Villemain) sau ca prelegerile să fie repetate în oraşe diferite. Ştim dintr-o foarte amănunțită biografie a lui Wilhelm Schlegel că prelegerile despre arta dramatică pe care le ține în Berlin şi Viena în primul deceniu al secolului, şi pentru care se pun în vânzare bilete, sunt audiate de prinți, conți, diplomați, bancheri, şi că în public se afla însuşi Metternich[1], dovadă că aceste cursuri despre istoria literaturii, deşi educative, nu erau adresate strict studenților şi nu erau deci pedagogice. Unele, ca cele ținute de Carlyle, Müller sau Hazzlit sunt nearondate instituțional, deşi prin forța lucrurilor se țin în centrele intelectuale ale timpului, căci numai acolo s-ar fi găsit un public suficient de interesat să plătească pentru ele.

[1] Paulin, Roger, *The Life of August Wilhelm Schlegel*, pp. 306-307.

În continuare, când vorbesc despre literatură, toți aceştia folosesc înțelesul vechi general, chiar şi după anii 1830, când nici Villemain, nici Carlyle nu reduc câmpul de interes al istoriilor lor literare doar la operele de ficțiune, ci continuă să discute cu relativă uşurință despre filosofi, istorici, empirişti etc., aşa cum în spațiul german se țin cursuri numite de istoria literaturii, dar care tratează despre mistica şi scolastica germane, poezia persană sau despre scripturi. De fapt, vechea definiție a omului de litere, încă aplicabilă, cea dată de Voltaire în paginile Enciclopediei, observa că deşi acesta nu mai putea fi un practician priceput al tuturor ştiințelor, aşa cum fuseseră grămăticii antici, încă trebuia să se poată mişca relativ uşor pe teritoriul mai multora, încă trebuia să fie un enciclopedist. Aşadar, dacă erau ceva, erau cu toții istorici ai culturii scrise în totalitatea ei sau cel puțin ai acelei culturi scrise care se întâmpla să fie în vogă, deşi tot acum încep să se vadă mai des cursuri dedicate doar anumitor genuri literare, care sunt urmărite ori începând cu Grecia antică, ori doar în spațiul național. Cel mai adesea sunt dedicate poeziei sau dramei, căci acestea rămâneau încă genurile canonice şi primesc cea mai mare atenție chiar şi-n istoriile generale, unde romanul este adesea ignorat (în afară poate de Cervantes şi Richardson).

Dar apele teoretice se aşezaseră oarecum în Europa Occidentală până la 1830, cum o dovedesc zece prelegeri inaugurale ținute de diverşi profesori la deschiderea universității din Londra în 1829. La universitate se țin în anul acela cursuri de astronomie, filosofie naturală, zoologie, greacă,

ebraică, medicină, dar şi de limbă şi literatură engleză, germană şi limbi nordice, alături de un curs de limbă şi literatură spaniolă. Pentru că fiecare dintre profesori spun în aceste cursuri inaugurale ce anume intenţionau prin ele, sunt o bună ocazie să vedem care erau diferenţele între cursurile de literaturi vechi şi cele de literaturi moderne.

Cursul de limbă şi literatură greacă este tributar metodelor vechi, căci o lecţie constă în *careful perusal* a unui text, fiind deci o lectură în comun în care profesorul era arbitru, aşa cum probabil decurgeau şi seminarele din universităţile germane, cu deosebirea că de-acum interpretările de text se fac în engleză şi nu în latină, cum fusese obiceiul cu câteva decenii în urmă. Latina va fi folosită „ca orice altă limbă, numai în scop comparativ şi ilustrativ”[1]. În primul an se făceau patru cărţi din *Anabasis* şi o piesă de Eschil, iar Long, profesorul, observă că doar „o mică parte [din autori] vor putea fi introduşi într-un curs de instrucţie universitară”. Aşa că o mare parte din această educaţie avea totuşi ca obiect priceperea limbii şi analiza parţială de text; dar se specifică şi că niciunul dintre texte şi autori nu va fi citit fără ca să existe o introducere în context, în biografia autorului, „niciun text nu va fi citit fără ca studenţii să fi primit deja această introducere esenţială şi necesară”[2]. La 1830 excursul istoric devenise un obicei răspândit în universităţile continentale, aşadar. Nu numai atât, dar prelegerea inaugurală începe cu admiterea faptului că nu există diferenţă calitativă între autorii moderni şi cei antici:

---

[1] Long, George, „An Introductory Lecture…”, în *Ten Introductory Lectures Delivered at the Opening…*, p. 213.

[2] *Ibidem*, p. 198.

> Divizarea limbilor în antice şi moderne sau moarte şi vii, deşi e folositoare fiindcă ne ajută să aşezăm printr-un singur termen tehnic un scriitor într-o clasă mai mare, are şi dezavantajul că separă autorii care discută aceleaşi subiecte sau subiecte similare. În felul acesta, apare ideea confuză că un scriitor care este clasat printre antici este ceva complet diferit de unul care se numeşte modern.[1]

S-ar părea că vedem în sfârşit aici cum se declară neechivoc sfârşitul unei dispute despre supremația anticilor care începuse poate dinainte de Descartes şi care nu se consumase cu totul nici în timpul doamnei de Staël. Cum am arătat în capitolul al doilea, însă, această educație avea să rămână coloana vertebrală a sistemului pedagogic decenii bune de-acum încolo. Profesorul care ocupă catedra de compoziție a universității londoneze, Thomas Dale, se plânge că educația în limba şi literatura engleză este atât de necesară în epocă tocmai pentru că mulți ies din universitățile regatului cunoscând bine limbile vechi, dar neştiind să recunoască şi să folosească resursele de expresivitate ale limbii materne. Studenții sunt „prin comparație lipsiți de experiență în compoziția de limbă engleză şi adesea complet neştiutori în ce priveşte principiile limbii engleze atunci când ele diferă de latină şi greacă". Cu atât i se pare mai reprobabil, cu cât n-ai cum să obții un loc eminent într-o societate a cărei limbă n-o stăpâneşti, dacă eşti educat şi vrei să devii cetățean activ. Argumentul pare modern în pragmatismul său, dar nu e foarte

[1] *Ibidem*, p. 195.

diferit de motivațiile pe care le-ar fi dat şi-un Quintilian pentru importanța studiului oratoriei. Căci scopul final al cursului nu este o înțelegere a literaturii prin istoria ei, ci o încercare de a-i ajuta pe participanți „să-şi vorbească limba cu acurateţe şi să o scrie cu perspicacitate”[1]. De unde se vede că literatura națională e văzută aici ca mijloc mai degrabă decât ca scop. Apoi continuă: deşi acest curriculum național lipseşte, de îndată ce-l stabilim, el trebuie să rămână „fidel gustului clasic” – noul curriculum încă trebuia să-şi ia tonul de la cel vechi.

După ce prezintă o scurtă istorie a limbii, de la ostrogoți la Shakespeare, pentru ca apoi să petreacă câteva pagini discutând generalități lingvistice, declară spre sfârşit că va face o selecție foarte atentă a textelor şi autorilor studiați, fiindcă:

> ...bijuteriile limbii [...] trebuie să fie extrase şi dispuse cu atenție, ca nu cumva să polueze [mințile] cu profanitățile îndrăznețe şi dezgustătoarele indecențe alături de care sunt atât de des încrustate. [...] N-o să permit ca ochii tânărului lipsit de experiență să fie uluiți de strălucirea geniului când lumina acestuia nu face decât să ascundă diformitatea viciului; niciodată n-o să sufăr sugrumarea exprimării indignării juste, atunci când inteligența, gustul şi talentul au fost în aşa fel prostituate de nedemnii lor posesori încât să îndemne la pasiuni profane, la potolirea indulgențelor vinovate, la ridiculizarea virtuții sau la disprețul față de religie. [...] Nici nu voi cita vreodată un pasaj care să insinueze un sentiment imoral sau care să implice, oricât de oblic, o idee impură.[2]

---

[1] Thomas Dale, „An Introductory Lecture...”, în *Ten Lectures...*, p. 109.
[2] *Ibidem*, p. 110.

Aceasta era deci starea predării limbii şi literaturii engleze la universitatea londoneză, pe-atunci în pragul de a fi oficializată, în 1830. Supusă unei astfel de cenzuri, e greu de văzut ce anume din literatură mai putea aduce profesorul în sala de curs, în afara cărţilor de rugăciune. E neclar dacă acest avânt protestant este al autorului sau dacă se simte nevoit să facă aceste observaţii pentru că studiul literaturii engleze în epocă era văzut ca imoral tocmai pentru că dădea acces studentului la unele opere literare care, în momentele lor bune, erau la fel de vulgare şi la fel de lipsite de subtilitate ca unele articole din presa contemporană. Am văzut, oricum, că profesorul universitar trebuia să fie atent la punctele sensibile ale mentalităţii epocii şi să recunoască neoficiale, dar existente graniţe ale discursului scolastic, pe care nu le depăşea decât cu preţul scandalului public; acest conflict între literatură şi moralitate va continua multă vreme – trebuie să ne gândim la Wilde şi la multele romane acuzate de indecenţă în epocă –, iar instituţionalizarea târzie a studiului literar în Anglia poate fi legată şi de convingerea conservatoare că literatura modernă e decadentă şi sexualizată. Mai puţin intoleranţi, şi poate şi mai puţin bigoţi, francezii nu se mai limitează la 1830 să predea doar despre acele lucruri care n-ar putea contrazice morala contemporană, dar în Franţa trebuia să fi fost încă vie amintirea anilor în care Corneille şi Molière nu puteau fi predaţi în universităţi, fiindcă operele de teatru erau aproape toate „infectate cu contagiunea voluptăţii şi iubirii”[1], profesorii mulţumindu-se să discute doar Bossuet, Boileau, Pascal şi acele piese de

[1] Liard, Louis, *op. cit.*, p. 52.

Racine care nu treceau drept periculoase. E de aşteptat deci ca poveştile erotice din Chaucer sau aluziile erotice din Shakespeare să fi fost gustate în privat, dar să se creadă că e complet inacceptabil să fie citite şi discutate într-o sală de clasă.[1]

Prelegeri din acea perioadă care discutau poeții mari indiferent de scăderile lor morale există, dar ele nu se țin în universități. Cea a lui Hazlitt, din 1818, e un exemplu bun, deşi ea e mai puțin istorie, cât expunere critică asupra numelor mari din literatură. Una a lui Carlyle, din 1838, care poartă numele de *Lectures on the History of Literature*, e şi ea interesantă, fiind la rându-i neinstituțională. Ca toate celelalte din epocă, însă, este o istorie culturală cu accente de filozofia culturii, prima după cea a lui Friedrich Schlegel care oferă o versiune definitivă a canonului european.

În primul rând, istoria începe de la Homer şi se termină cu Byron şi Goethe – nu mai există absolut nicio distincție valorică între literaturile clasice şi cele moderne, căci Carlyle include pe francezi, pe englezi, pe germani, spanioli şi italieni şi întreg Evul Mediu, dându-le spații relativ egale. Dar atât de mare este orizontul cultural pe care-l crede relevant pentru istoria literaturii, că la greci discută despre ideea de divinație

[1] Cursul lui Dale consta în cincizeci şi şase de prelegeri modulare, pe care le listează într-o addendă a lecției inaugurale. 14 dintre ele erau dedicate istoriei literaturii engleze. Alte 14 discutau genurile literare (drama). O a treia serie, de 12, era dedicată altor genuri literare (poezia epică şi lirică). În fine, ultima, de 16 prelegeri, discuta teologia, biografiile, istoricii, jurnalistică, alături de câteva lecții finale de retorică.

şi instituția oracolelor, iar în cazul Evului Mediu perorează pagini întregi despre lupta pentru învestitură. Metodele fuseseră stabilite aşadar, dar nu şi câmpul – nu ştiau încă filologii primei jumătăți a secolului să separe ce e relevant de ce nu e, poate şi pentru că conceptul de literatură era el însuşi cât se poate de vag. Există însă aici câteva dintre metaforele romantice prin excelență. În primul rând cea a evoluției organice a unei culturi, care cunoaşte – asemenea fenomenelor naturale – etape de înflorire şi declin. Literatura este *a great stream of thought*, iar istoria ei e ca aceea a „copacului de când e puiet până în starea sa de declin”[1].

Deşi încă idealizată, istoria literaturii este în mod definitiv demistificată. Lecțiile filologilor germani au ajuns şi-n Anglia – Carlyle îi citează şi pe Wolf, şi pe Niebuhr, pe ultimul cu faptul că dovedise că povestea lui Romulus şi Remus era doar un simplu mit fondator, cum aveau atâtea alte popoare. Vorbeşte mult despre religie şi arte. Despre trăsături naționale. Despre națiuni care sunt creatoare în societate şi politică, dar nu neapărat în literatură. În capitolul despre Cervantes, povesteşte despre cultura islamică şi Mahomed. Discută scepticismul iluminist şi spune că motivul pentru care n-a prins la englezi era că aceştia „au o fire teutonică, mai lentă decât a francezilor”[2]. Urmează Revoluția Franceză, Bonaparte şi idealismul german, pe care-l rezumă într-o pagină. E greu de spus istoria a ce anume scrie Carlyle aici, deşi pare să fie istoria tuturor lucrurilor din trecutul Europei care i se păreau interesante.

---

[1] Carlyle, *Lectures on the History of Literature*, p. 7.
[2] *Ibidem*, p. 172.

Dacă criticii clasici se apropiau în scrierile lor doar pasager de istorie, cel mai adesea sub forma biografiei, Carlyle îi dă prea multă atenție. Anvergura aceasta, această curiozitate care porneşte în toate direcțiile şi care înregistrează totul, de la mici detalii la mari evenimente, este o boală romantică, de care noii umanişti europeni nu suferă decât în perioada dintre 1790 şi 1850, când sub denumiri generale se studiază întinse domenii culturale, confirmând bănuiala istoricului că multe naivități, multe deplasate speculații, dar şi o bună parte din ideile profunde ale unei discipline pot fi descoperite în cele câteva decenii de început când practicanții ei au curajul să încerce orice.

Villemain şi frații Schlegel nu sunt nici ei lipsiți de acest curaj. În plus, Villemain fusese şi profesor de istorie câțiva ani înainte să predea literatură şi să țină cursurile care aveau să-l facă celebru. Şi nu fără rezultat, căci comparate cu altele din perioadă, cursurile lui sunt cele mai temeinice, fiind istorii ale unor intervale mai scurte decât de obicei, pe care le cunoaşte bine şi pe care le analizează din toate punctele de vedere.

Cursul său despre literatura secolului XVIII, de pildă, deşi similar celorlalte despre care am vorbit prin aceea că este istoria a tot ce fusese scris important în acel secol, dă mai multe atenție literaturii decât filosofiei şi ştiințelor şi nu pierde ocazia să amendeze ceea ce credea că fuseseră exagerările epocii Luminilor. Francezii sunt centrali, aşa că multe prelegeri le petrece discutând Voltaire, Rousseau, Montesquieu sau D'Alembert, dar nu ignoră miriada de scriitori minori, literaturile care au avut o influență asupra celei franceze,

marile probleme intelectuale ale vremii, căzând doar rareori în galocentrismul clasic.

Într-o prefață pe care o scrie cursului în 1847, Sainte-Beuve observă că domeniul pe care şi-l alesese Villemain era ca un continent nedefrişat din care nu se cunoşteau decât marile capitale, prin care criticul a deschis noi drumuri, instituind „o literatură istorică, întrucâtva ştiințifică”[1]. Ambiția de a oferi o formulă ştiințifică a istoriei literare o să apară începând de-acum tot mai des. În spațiul german, ea se reflectă în sintagma „systematische Übersicht”, pe care o foloseşte Friedrich Schlegel în prefața primei ediții la *Istoria noii şi vechii literaturi*, o serie de prelegeri din 1812, unde defineşte literatura drept „manifestarea concretă [*Inbegriff*] a vieții intelectuale a unei națiuni”[2]. Include sub denumire „toate acele arte şi ştiințe, toate reprezentările şi creațiile care au drept obiecte viața şi omul însuşi [...], acționând doar în gândire şi limbă”[3].

Nu sunt multe diferențe între harta literară a lui Friedrich Schlegel şi a celorlalți despre care am vorbit, cu excepția crucială că el aduce în discuție poezia persană şi poezia epică indiană, şi că noul câmp al istoriei literare se extinde în afara Europei, înspre literaturi care încep să fie apreciate şi studiate cu aceeaşi atenție care se acordă celor europene[4]. Altfel, toate

---

[1] Sainte-Beuve, prefață la Villemain, *Cours de littérature française*, p. 8.

[2] Schlegel, Friedrich, *Geschichte…*, p. 7.

[3] *Ibidem*, p. 11.

[4] Acelaşi lucru se întâmplă în perioadă cu studiul limbilor şi tot atunci se teoretizează pentru prima dată existența unei limbi indoeuropene originare.

lentilele prin care se uitau romanticii la istorie sunt aici, dintre care cele ale evoluției organice a culturii şi a progresului ei prin cicluri de înflorire şi decădere sunt cele mai curente.

Cea mai limpede expresie a acestei axiome se găseşte într-o altă serie de prelegeri, ținute în vara lui 1806 în Germania. În *Prelegeri despre ştiința şi literatura germană*, Adam Müller declară, vorbind despre universalitatea spiritului german şi despre revoluția literară germană a secolului precedent:

> Dezvoltarea acestui stat al artei profund şi armonios a fost reprezentată ca fiind asemenea istoriei naturale a unei ființe organice; operele de artă şi genurile individuale, ca membrele, nervii şi sistemele musculare ale unui mare corp, erau gândite fiecare pentru sine în funcțiile sale individuale, dar şi ca parte ascultătoare a unui întreg frumos şi incomparabil.[1]

Astfel de comparații între istoria culturală şi cea naturală sunt răspândite în epocă şi le vom găsi şi la istorici ai literaturii mai târzii, aşa cum se văd şi la Villemain; pe lângă faptul că indică un transfer terminologic transdisciplinar, ele ne arată şi care ştiințe ale timpului erau în vogă printre literați. Analogia organicistă, oricât de improbabilă ar părea astăzi, avea meritul că era o bună explicație pentru *particularitățile* literaturilor naționale. În prefața prelegerilor, Müller ține să menționeze că eroul lor este chiar „poporul german", dar un popor german înțeles ca forță naturală, care nu se mai putea legitima în ochii

[1] Müller, Adam, *Vorlesungen über die deutsche Wissenschaft und Literatur*, p. 50.

lumii culturale decât prin sine însuşi, ridicându-se la înălțimea unor criterii pe care şi le impunea sieşi, producându-le din energia națiunii.

Că națiunea are „ceva al ei" – şi anume că există o coerență pe care o dau rasa, clima, felul de a fi, cultura, limba mai ales, o coerență care e reperabilă în operele aparținenților acelei națiuni este deci ideea conexă legată de cea dintâi. Ori că e o nefericită prejudecată, ori rezultatul unei naive înțelegeri a localului, această idee este atât de răspândită în epocă încât aproape că poate fi luată drept axiomă. Ea nu este cu totul nefericită însă, căci – luând-o pe urmele lui Herder – îi împinge pe criticii culturali ai vremii să caute specificul acolo unde alții s-ar fi folosit de ea ca să-şi justifice rasismul exclusivist. Deşi avea într-adevăr să dea naştere acelei xenofobii educate romantice târzii, ea nu este – cel puțin inițial – o idee care încurajează disprețul pentru alteritate – dimpotrivă. Poate şi pentru că la începutul secolului, amintirea era prea proaspătă a tuturor eseurilor filozofice despre importanța autonomiei şi libertății individuale şi despre tirania statului, dar şi pentru că mulți dintre intelectualii care scriu acum sunt cosmopoliți în adevăratul sens al cuvântului şi-şi construiesc carierele între mai multe spații naționale, existând între mulți dintre ei un sens al admirației reciproce pentru culturi altele decât a lor, despre care tot acum încep să se scrie cărți tot mai informate. Dar e limpede pentru cine-l citeşte pe Müller că unul din motivele pentru care vorbeşte despre literatura germană la 1806 era tocmai pentru că Germania era în criză, căci declară încă din primele pagini că această „stimulare" (*Anregung*) a

sentimentului național n-a fost nicicând mai necesară decât atunci, când şocul pe care-l simțea comunitatea era zguduitor. O idee de care Fichte, vorbind doi ani mai târziu naţiunii germane cu aceeaşi frustrare, n-avea să fie străin şi care nici n-avea să fie pusă la îndoială mai târziu, după ce şocul trecuse; născut din nevoie şi frustrare, naționalismul acesta a continuat din oportunitate.

Müller se plânge că istoria culturală a Germaniei a fost multă vreme exclusă din definiția îngustă canonic a cuvântului „literatură" şi regretă supremația grecilor şi apoi a francezilor în domeniu. Vechea definiție i se pare prea îngustă pentru spiritul german. Pentru el, toate națiunile Europei, clasici şi moderni, „mergem pe acelaşi drum mare şi comun", căci „fiecare limbă, fiecare literatură caută să se universalizeze în infinit"[1]. I se pare că Friedrich Schlegel este unul dintre importanții critici germani tocmai pentru că „s-a ridicat împotriva principiilor poeticii şi retoricii franceze"[2], pe care o numeşte „despotică". Aluzii din acestea malițioase împotriva vechii critici franceze şi o regândire a relațiilor modernității cu Antichitatea se găsesc peste tot. Se împământeneşte bine în epocă ideea că istoria literaturii e o continuitate şi că diferitele ei etape trebuie înțelese prin prisma realităților însoțitoare. August Schlegel, deşi mai convins de supremația anticilor decât mulți alți congeneri, o spune şi el: „Nu există niciun monopol al poeziei în diverse epoci şi la diverse popoare."

[1] *Ibidem*, p. 13.
[2] *Ibidem*, p. 41.

Acesta e primul dintre lucrurile pe care filologii, începând cu doamna de Staël, îl au în comun: integrează bine trecutul literaturilor naționale moderne în vechea narațiune clasicistă, ce spunea că istoria gândirii europene începe de la greci. Cu timpul, grecii şi romanii vor ajunge un trecut printre altele. Cu timpul, catedrele de limbi şi literaturi clasice se vor transforma în simple departamente, iar în secolul XX – deşi altădată esențiale universităților – vor lăsa centrul cultural liber tocmai pentru acest studiu al literaturii moderne care deocamdată e secundar şi adesea extrainstituțional, depinzând, pentru popularizare, de obiceiul prelegerilor publice.

Un al doilea lucru ce-l au în comun e că, vorbind despre literatură, vorbesc toți despre istoria umanioarelor în sens larg. Motivul pentru care nu disting cu uşurință între discipline este fiindcă toți cred că cele umaniste au o aceeaşi natură. Se fac doar distincții specifice, niciodată generice, între istorie, poezie, filosofie, dar ideea de bază care justifică această comasare disciplinară este aceasta: este literatură tot ceea ce se foloseşte de posibilitățile figurative ale limbii pentru a desemna lumea sau ceea ce, exprimat în limbă, este o considerație de importanță fundamentală asupra existenței şi gândirii umane.

Aşa se face că piesele de teatru ale lui Voltaire, eseul despre legi al lui Montesquieu, scepticismul englez şi romanele lui Richardson sunt tratate cu atenție egală de Staël, La Harpe, frații Schlegel şi – mai târziu în secol – de Carlyle şi Villemain. Dar contează – lasă ei să se înțeleagă – în primul rând faptul că aceşti autori nu sunt practicanți întâmplători ai unor ştiințe sau arte însemnate, ci că – indiferent cu ce s-ar

ocupa – le tratează: 1) ca pe lucruri în care investesc un efort intelectual scriitoricesc; 2) ca expresii pentru un mai mare interes asupra umanului. Asta ar explica şi de ce majoritatea filosofilor şi apoi mulți dintre noii filologi desconsideră academismul pedant, critica pur analitică, lipsa deopotrivă de talent şi de ambiție teoretică, nereuşind să mai înțeleagă că printre virtuțile academicienilor pe care-i ironizează se numărau totuşi o anumită atenție stoică pentru detaliu şi o justă neîncredere față de vedetismul intelectual gratuit.

Generațiile de critici, istorici şi teoreticieni literari de la 1780 la 1830 sunt mult mai prezente în discuțiile culturale publice şi rareori analitici. Se urmăresc în primul rând dinamici culturale largi şi se scriu istorii milenare şi seculare. Nu se opresc decât rareori asupra unui scriitor decât ca să-l dea exemplu pentru o mai mare mişcare. Erau istorici culturali, dar mai ales istorici culturali ai modernității. Vorbesc despre clasici, căci crescuseră într-o lume în care clasicii sunt încă etalon în educație, dacă nu în filosofie, dar interesul primar nu mai sunt clasicii.

N-a existat în această perioadă un standard disciplinar care să primească parafa diverselor grupuri intelectuale care au pretins să practice critică sau istorie literară. Singurul standard cu pretenții de ştiințificitate – care adică a supus disciplina unor condiționări normative şi procedurale – a fost cel al istoriei, şi el la rându-i destul de schimbător. Istoria literară n-a fost, în perioada ei de început, doar istorie a literaturii. Ştiind ce înseamnă în teorie primul termen, *istorie*, a lucrat cu un al doilea termen, de *literatură*, mai degrabă imprecis decât precis,

general mai degrabă decât particular, atotîncăpător inițial, neştiind – când au început să-l reducă – ce anume să lase să subziste reducției. Când criticii literari români îşi încep istoria literaturii române de la daci sau cu analize amănunțite ale cronografiilor domneşti, ei nu fac decât acest tip de istorie culturală – şi, desigur, importanța lor poate fi justificată aşa: şi anume că istoricii literaturii nu scriu doar istorii ale literaturii *stricto sensu*, ci oferă, chiar dacă naive, teorii culturale cu o bătaie mai lungă decât domeniul în care pretind să profeseze, sfârşind prin a fi în ochii publicului cultural teoreticieni ai națiunii în sens larg. Ei sunt într-adevăr primii profesionişti ai interpretării culturale, deşi extensiunea domeniului lor vine cu numeroase naivități, căci sunt şi purtători entuziaşti ai acelei familii de idei fals scientiste care primeşte avânt în secolul XIX: ideea că mediul are o influență detectabilă asupra literaturii, ideea climatologică legată de prima, căutarea în literatură a unor structuri organice care să le repete pe cele din regnul natural (de unde şi proasta nomenclatură a genurilor şi speciilor, formelor, filiațiilor, structurilor etc.), biografismul lui Sainte-Beuve, darwinismul lui Brunetière etc. Sunt idei naive, e adevărat, şi vor fi amendate, dar trădează o preocupare pentru coerențele care ar putea să fundamenteze studiul literarului ca ştiință şi nu doar ca individual efort hermeneutic.

Toate aceste împrumuturi de la ştiințele exacte spre cele umaniste arată însă cât de secundar e rolul intelectual pe care-l joacă disciplinele literare acum: ele nu inventează, ci cel mai des preiau teorii externe şi le aplică unui material pentru care nu fuseseră inițial gândite. În acest secol, influența vine

dinspre ştiinţele naturale. În cel următor, va veni dinspre lingvistică, caz în care împrumutul doar pare mai justificat. Filologii, majoritatea lor, din acest secol nu înţeleg exact ce se întâmplă în ştiinţe, aşa că mimetismul e mai degrabă lexical decât metodologic. Nici n-ar fi putut fi metodologic. Căci nu exista, desigur, vreun fel în care să fi putut transfera metoda ştiinţifică experimentală în studiul literaturii. În nucleul ei, istoria literară rămâne o *hermeneutică a valorii* chiar şi când pretinde să fie o ştiinţă, căci ori că obiectele ei de studiu trebuie să fie mai întâi înţelese ca să fie apreciate, ori că sunt apreciate şi apoi se caută să fie înţelese, ori că – nefiind în niciun fel destinate delectaţiei, ci doar educaţiei – trebuie citite şi înţelese în virtutea pretinsei lor valori pedagogice, esenţialul în toate aceste cazuri este că cineva le produce şi că altcineva le valorizează.

Capitolul 4
Învăţaţi, dar nu umanişti

...scrise în slavoneşte, din păcate.

G. Călinescu

Din protoistoria culturii intelectuale româneşti

Două lucruri trebuie spuse de la bun început despre diferențele dintre evoluția culturii pedagogice în sens larg în Principatele Române şi în Occident. Primul s-a tot spus, dar merită repetat: viața culturală din Principate respiră atât de aproape de pământul istoriei că orice schimbare bruscă de politică, domnie sau orientare aduce după sine intervale largi în care nu se întâmplă nimic de ordin cultural. Cum schimbările acestea sunt dese (75 de schimbări de domnie numai în perioada fanariotă)[1], stagnările sunt lungi. Tipografiile apar şi dispar, iar învățații vin şi pleacă pe valul acestor conflicte, care aşază viața culturală din Principate într-adevăr sub vremi. Biserica estică e prea interesată de o teologie a evlaviei ca să încerce să salveze altceva decât sufletul credincioşilor şi să înceapă un program larg de educare a populației, cum aveau

[1] Djuvara, Neagu, *Între Orient şi Occident*, p. 20.

să facă clericii transilvani, şi, de altfel, spre deosebire de Occident, înalţii clerici, domnitorul şi boierii joacă un rol mult mai pronunţat în încurajarea activităţilor culturale decât oraşele, deşi asta se întâmplă pentru că aristocraţia românească e singura capabilă să întreţină asemenea activităţi, fiindcă celălalt rezervor social din care sunt recrutaţi majoritatea umaniştilor moderni lipseşte: burghezie în adevăratul sens al cuvântului încă nu există şi, acolo unde vedem negustori, ei nu sunt români şi tind să-şi organizeze şcoli de enclavă.

În jur de 1700, patriarhia constantinopolitană ceruse să nu mai fie hirotonisiţi preoţi analfabeţi[1], dar majoritatea preoţilor parohi sunt neştiutori de carte şi vor rămâne astfel până târziu, având în vedere că despre primele eforturi pedagogice de a educa clerul ortodox român se vorbeşte mai des abia spre jumătatea secolului XVIII[2], iar majoritatea domnitorilor sunt şi puţin interesaţi să promoveze învăţătura şi vremelnici. Se construiesc biserici, desigur, şi există interesante cărţi manuscrise copiate în ele, iar marii prelaţi au activitate culturală, dar între 1500 şi 1600 se publică doar câteva zeci de titluri în română şi slavonă, dintre care aproape jumătate ies din tipografia lui Coresi, în Braşov – o direcţie de influenţă culturală dinspre Transilvania care va fi profund definitorie pentru viitorul cultural al ţării până la 1918. Spre comparaţie, până la 1475, în Occident vasta majoritate a clasicilor latini pe care-i avem astăzi fuseseră deja tipăriţi şi nu mai depindeau de

[1] Dimaras, C. Th., *Istoria literaturii neogreceşti*, p. 145.

[2] Iorga, Nicolae, *Istoria învăţământului românesc*, p. 51. Numeşte un seminar din Craiova, de la Biserica Obedeanu.

capriciile tradiției manuscrise.[1] Într-un singur secol, al XVI-lea, se publică mai multe cărți pe deceniu în oricare dintre țările occidentale luate în parte decât vor fi publicate în română în Principate până la 1830[2], iar despre umanişti estici, contemporani curentului vestic cu acelaşi nume nu se poate vorbi decât dacă ne întoarcem spre aceeaşi Transilvanie.

Al doilea este că există în relatările despre umanismul românesc un aer defensiv care porneşte din aceea că toată lumea încearcă să arate că a existat unul, parcă în fața unor adversari invizibili care mereu s-ar îndoi de existența lui. Acesta vine poate şi dintr-un complex, şi dintr-o constatare: şi anume că umanismul românesc, atât cât e, e întârziat şi nedezvoltat, comparat cu cel vestic şi, cum decalajul acesta e considerabil, oricând s-ar putea spune că, de fapt, umanism românesc nu există. Constatarea e în linii mari adevărată, dar complexul nu e întru totul justificat, căci de fiecare dată când istoria se linişteşte şi Principatele se bucură de domnii mai lungi şi mai stabile, apare câte un sâmbure de viață intelectuală care uneori pare să vină de nicăieri şi e cu atât mai miraculos; iar literatura română veche nu e cu totul străină de cea antică şi nici nu se-nchide în fața ei – pe linie patristică, de fapt, Antichitatea e cât se poate de vie în Balcani, şi istoricii bizantini sunt citiți devreme, aşa cum ar trebui poate reamintit că până la cucerirea Constantinopolului, vechea literatură greacă era foarte bine cunoscută de marii clerici şi grămătici

[1] Reynolds, L. D., Wilson, *op. cit.*, p. 144.

[2] Vezi tabel în Buringh, Eltjo; Luiten van Zanden, Jan, „Charting the "Rise of the West": Manuscripts and Printed Books in Europe...", p. 417.

din Est, iar Cezar şi Ovidiu erau traduşi în greceşte încă din secolul al XIII-lea[1]. E adevărat că pentru cărturarii vechi români e mai greu de trasat o filiație fixă şi de înțeles dacă dățile în care-i citează pe anticii precreştini sunt doar menţiuni trecătoare sau vin din confruntări veritabile cu textul, dar de la Miron Costin în sus, şi mai ales de la traducerile biblice de la jumătatea secolului al XVII-lea, e în afara oricărei discuții că există în Principate învățați care înțeleg şi prețuiesc în cunoştință de cauză pe antici, care stăpânesc limbile şi înțeleg importanța traducerilor. La 1650, ar fi fost de altfel imposibil să faci traducere biblică şi colaționarea erudită de care aceste traduceri aveau nevoie fără un minim aparat conceptual, dacă nu umanist în sens restrâns, atunci critic în sens larg.

Aici trebuie observat totuşi că nu e de ajuns să dovedim nici că aceşti învățați ştiau latină, nici că citiseră pe Platon ca să-i bănuim de umanism – şi că entuziasmul istoricilor când vorbesc despre Costin, Milescu sau Năsturel trebuie de multe ori temperat. Umanismul nu e, propriu-zis, o simplă întoarcere la greci şi latini, căci întreg Evul Mediu scrisese latineşte şi citise Ovidiu fără să fi fost umanist. Întoarcerea umanistă la Atena lui Pericle şi la Roma republicană sunt calitativ diferite, în primul rând că sunt mai tolerante, măcar tacit, cu păgânismul anticilor, din care preiau o întreagă pinacotecă de simboluri, că încearcă să facă o hermeneutică recuperativă care să devoaleze un câteodată aproape mitic mesaj inițial, că se preocupă de salvarea moştenirii antice şi că încurajează curiozitatea pentru lumea naturală, reuşind în acelaşi timp să

[1] Mazilu, Dan-Horia, *Literatura română în epoca pre-renaşterii*, p. 25.

fie critică, uneori în mod acerb, cu aceleaşi texte. Într-adevăr, pentru unii dintre umanişti, Roma republicană devenise o obsesie şi erau destui care voiau să-i resusciteze idealurile, trăind în cumpătare ca bătrânul Cato şi scriind într-o latină cât mai pură. De la bun început trebuie spus că aceste lucruri lipsesc cu desăvârşire în Principate – nu se fac ediţii din clasici (deşi există un rar manuscris din Herodot, tradus de Milescu şi Mazilu arată că vechii cunoscători de slavonă nu erau indiferenţi la starea textelor citite)[1], nu se scriu tratate de istorie naturală, nu se discută critic textul biblic, nu se face filologie cum face Valla în *Elegantiae* şi nici tratate filologice comparabile nu există. Dar e important şi se poate arăta că se ştiu limbile vechi, că clasicii sunt măcar citaţi, dacă nu citiţi şi că există în aceste secole învăţaţi care fac apologia cărturarului dedicat, deşi ei nu se coagulează într-o comunitate intelectuală în adevăratul sens al cuvântului, nu se reunesc în academii şi cărţile unora rămân necunoscute cu secolele.

O absenţă mai bătătoare la ochi, însă şi care stânjeneşte, paradoxal, mai puţină lume este cea a disciplinelor dreptului şi medicinei şi – mai târziu – a ştiinţelor. Decalajul civilizaţional dintre Principate şi Occident se datorează mai ales acestei lipse, nu celei dintâi – iar cărturari orientali ai secolului XVIII, ca Iosip Moesiodax, o ştiu bine şi o recunosc cu tristeţe. În afara unor culegeri de pravile, triada disciplinară tradiţională de drept-medicină-litere nu există aici, iar filonul umanist este, dintre toate, singurul cât de cât comparabil cu cel occidental, măcar prin aceea că apare *in nuce*. Cum cultura

[1] Mazilu, Dan Horia, *op. cit.*, pp. 113-114.

românească este aproape exclusiv cărturărească până la 1820, adică până la primele încercări reuşite de instituționalizare a învățământului ştiințific modern în Principate, şi cum ea rămâne preponderent umanistă şi după aceea, figurile emblematice ale istoriei culturale fiind mai ales scriitori, istorici, critici şi filologi, nu e de mirare că cea mai influentă clasă intelectuală a modernității şi postmodernității româneşti au rămas tocmai oamenii de litere; singurii care îşi pot măsura şi inventa tradiția, ce-i drept frântă, la nivelul secolelor.

Nu trebuie, aşadar, să căutăm semne ale umanismului cu o lupă prea generoasă înainte de secolul XVII. Ele sunt puține şi neconcludente. E adevărat că de numele lui Neagoe Basarab e legat acel manual de educație politică pentru prinți, care aminteşte foarte aproximativ de Machiavelli sau de sfaturile politice ale lui Erasmus pentru Carol Quintul, dar cine-l citeşte, cine-l continuă şi ce impact are pentru o tradiție a gândirii politice moderne în țară? E adevărat că Nicolaus Olahus e din familie de români, însă cariera sa intelectuală se petrece exclusiv în emisfera vestică, în serviciul cancelariilor străine, aşa cum Honterus, celălalt mare umanist răsăritean al secolului, a lucrat la importante ediții clasice. Ca şi activitatea lui Coresi (care nu poate fi pus în aceeaşi categorie cu ei), ce fac ei este interesant, dar n-ar spune nimic despre un umanism românesc, care deocamdată – înțeles ca un curent intelectual de amploare – *nu există*.

Încercările de a arăta că în Principate au fost domni educați, ce ştiau latină ori care se bucurau de prietenia străinilor şi

aveau la curţile lor italieni şi francezi[1], sau cele care urmăresc cât de vechi sunt primele informaţii locale despre originea latină a românilor nu arată nimic mai mult decât că Principatele au fost dintotdeauna în Europa şi-au ştiut-o, dar ele nu sunt convingătoare ca argumente pentru umanism, poate şi pentru că apologeţii acestor idei nu înţeleg foarte bine ce a fost umanismul în primul rând, imaginându-şi-l mai degrabă ca pe un soi de predispoziţie a minţii pentru cele culturale sau drept curiozitate cărturărească generică[2]. În fapt, singurul curent intelectual serios în secolul al XVI-lea românesc este cel religios şi ca atare singurele opere de care dispune un istoric intelectual sunt teologice – şi încă în spectrul foarte bazal al câmpului tematic, adică în spectrul textelor fundamentale, nu al interpretării originale ori al hermeneuticilor curajoase sau sofisticate; faptul că majoritatea cărţilor ce se publică în secolul lui Coresi şi după aceea sunt mai degrabă cărţi de ritual arată şi că ce cultură religioasă exista în perioadă, ea nu era în primul rând critică sau interpretativă. În plus, şi primele cronici, şi *Învăţăturile*, şi *Cazania* sunt compilate şi, orice s-ar putea spune despre umanismul occidental, el – mai ales în partea lui literară – a înţeles şi a preţuit originalitatea.

Lucrurile cu adevărat originale şi care să merite citite în alt scop decât cel documentar sau de istorie a limbii apar abia

---

[1] Cum face Dan Horia Mazilu în *Literatura română în epoca Renaşterii*, pp. 103-104.

[2] Virgil Cândea, de pildă, crede că a identificat umanismul la Ureche prin aceea că Ureche vorbeşte despre sentimentul „gloriei" când discută victoriile în luptă ale moldovenilor şi că acest sentiment era „scump umaniştilor" (v. *Raţiunea dominantă*, p. 18).

după 1630, când umanismul vestic obosise deja de mult, deşi pe tot parcursul discuției care urmează ar trebui ținut minte că până la 1830, în limba română nu s-au publicat decât 713 cărți în Principate (şi 563 în Transilvania)[1], majoritatea religioase şi că, lucru liniştitor, cercetătorul literaturii române vechi se află în situația rară de a-şi putea epuiza obiectul de studiu în doar câțiva ani prin lectură. Poate acesta e şi motivul pentru care mulți dintre cei care se preocupă în istoria literară românească de textele de dinainte de 1800 au învățat să se uite în mod egal la folclor, tipărituri greceşti, traduceri manuscrise sau arte plastice, fiindcă uneori primesc din aceste zone intuiții care întregesc un episod cultural ce nu pare să poată fi întregit în mod profitabil numai prin lectura textelor centrale; ei fac istorie *culturală*, nu literară.

Însă în apropierea Principatelor au existat mereu centre de învățământ umanist – Oradea, unde învață Olahus, e unul. Ştim că umanişti italieni veneau la curtea regilor Ungariei încă din secolul XV şi că există o universitate la Bratislava încă de la jumătatea aceluiaşi secol; chiar şi în culmea umanismului italian, Politian îi scria epistole de ingrațiere lui Matei Corvin[2]. Deşi legăturile diplomatice cu Occidentul nu se rup, nu există nicio evoluție instituțională similară în Principate – unul dintre puținele episoade de transmutare a unui învățământ de tip umanist aici, în secolul al XVI-lea, sub Despot Vodă, sfârşeşte prost. Şcoala latină de la Cotnari, cum a fost numită, atunci

[1] Drace-Francis, Alex, *The Making of Modern Romanian Culture*, tabel sinoptic de la p. 55.

[2] Reynolds, L. D., Wilson, N. G, eds., *op. cit.*, p. 153.

când n-a fost numită de-a dreptul universitate, cum o botează undeva optimistul Kogălniceanu, durează doar câteva luni şi, după cum povesteşte însuşi directorul ei de la acea vreme, dintre profesorii chemaţi să predea acolo (unul dintre ei rudă cu Melanchthon, un altul din Cracovia) cei mai mulţi refuză sau ajung prea târziu, după închiderea ei. Directorul de studii cu pricina, Johannes Sommer Pirnensis, nu apucă să predea mai mult de câteva luni în această instituţie destinată mai ales ungurilor şi saxonilor din ţară[1] şi ia drumul exilului, după ce petrece alte trei luni ascunzându-se de duşmanii lui Despot Vodă prin viile şi pădurile Moldovei. Stăpânul lui, aventurier umblat prin Occident, pe care nu se sfieşte să-l critice într-un mic şi nememorabil tratat latinesc, sfârşeşte decapitat şi cu capul îndesat cu paie – iar Pirnensis ia drumul Braşovului lui Honterus, care publica în aceeaşi perioadă ediţii din Epictet şi Hesiod şi scria gramatici[2]. Dincolo de conflictul politic, există însă o serioasă rezistenţă tradiţionalistă împotriva învăţământului latinesc care e aproape spontană de câte ori o şcoală latinească se înfiinţează în Răsărit: patriarhul Dosithei o să ceară, după înfiinţarea academiei de la Kiev în secolul următor, interzicerea latinei în toată Rusia – pe-atunci văzută ca o limbă eretică, obţinând expulzarea la mănăstiri a unor călugări care continuau să încurajeze folosirea limbii[3], iar Petru Movilă e ameninţat cu moartea când introduce

[1] Zahariuc, Petronel, „Colegiul de la Cotnari – o primă încercare…”, p. 11.

[2] Buluţă, Gheorghe, *Scurtă istorie a editurii româneşti*, cap. 1, alături de Aristotel, Erasmus sau Platon.

[3] Panaitescu, P. P., *Nicolae Milescu Spătarul*, p. 61.

învățământul umanist la Kiev, sub acuzația că vrea să unească biserica Estului cu papistaşii[1]. De altfel, la Cotnari e vorba doar de un gimnaziu de cinci clase, pe care domnitori subsecvenţi îl lasă pe mâna unor ordine monastice care îl transformă în şcoală de gramatică, condusă o vreme de iezuiți[2], în marea întrecere pentru preeminenţă religioasă dintre Polonia catolică şi Estul ortodox, care s-a jucat o vreme şi-n Moldova.

Ştim sigur că trebuie să fi existat asemenea şcoli mici şi-n alte locuri, ori în oraşe – susținute de negustori, ori pe lângă marile mănăstiri – căci diacii şi logofeții domneşti trebuiau să ştie măcar să scrie şi să citească din vechile documente slavone, aşa cum câțiva trebuiau să cunoască latina ca să se poată îngriji de corespondența cu monarhiile occidentale. Iorga le numeşte „şcoli de chilie". Varlaam, de pildă, învață şi slavona, şi greaca la mănăstirea Secu[3]. Dar aşa cum de-acolo vin o bună parte din cărțile publicate în secol, tot din Braşov vor veni o vreme grămătici şi soli pentru domnitorii români, semn că pentru orice funcție intelectuală care cerea aptitudini mai complicate decât cititul şi scrisul, se face des apel la şcolile Ardealului ori la cele polone. Şcoala din Şchei, şi ea de fapt doar o şcoală de început, este susținută multă vreme financiar tocmai de domnitori români, cărora le oferea un

---

[1] Ševcenkos, Ihor, „The Many Worlds of Peter Mohyla", p. 13.

[2] Mai multe vezi în Berciu-Drăghicescu, Adina, *O domnie umanistă în Moldova. Despot Vodă*, Editura Albatros, Bucureşti, 1980, care trebuie citită *cum grano salis*. Şi „Învățământul în Moldova până la colegiul vasilian", în *Istoria universității din Iaşi*.

[3] Chelcu, Cătălina, *Cultura scrisă în limba română…*, p. 57.

picior de pod în negustorescul şi bogatul Braşov al vremii – Aron Vodă vine aici în ani consecutivi şi face o danie pentru edificiul şcolii în 1594.[1] Şi aici, şi-n alte locuri se citesc cărțile religioase şi se învață literele pe Octoih şi Psaltire, într-o manieră nu foarte diferită de cum s-a întâmplat peste tot în Europa până târziu, cărți care erau răspândite de altfel în tot spațiul românesc, uneori chiar şi-n bibliotecile bisericilor de sat.[2]

Nu trebuie să ne mire deci că prima traducere completă a Noului Testament apare în Ardeal şi că ea este făcută în numele ideii umanist-reformiste că textul sfânt trebuie să poată ajunge la toți vorbitorii unei limbi şi nu doar rezumat din amvon. În prefața Testamentului de la 1648 se spune explicit că, după compararea multelor versiuni şi traduceri existente, „Noi derept aceea ne-am silit den cât am putut să izvodim aşea cum să înțeleagă toți”[3]. Ideea nu e nouă – ea apare şi la Coresi şi, sub forma apologiei cărții, o găsim în multe locuri în secolul XVII, de câte ori cineva se plânge de puținătatea învățăturii la români.

După această dată, semnele că măcar o parte dintre deziderateleumanismului european reformist ne ajung din

---

[1] Albu, Nicolae, *Istoria învățământului românesc în Transilvania*, p. 29. Pentru relația domnitorilor români cu învățați din Braşov şi despre Şcoala din Şchei în genere, vezi şi Oltean, Vasile, *Prima şcoală românească din Şcheii Braşovului*, care citează, pentru secolele XV-XVI, multe cazuri de migrație grămăticească între Principate şi Transilvania.

[2] Chiaburu, Elena, *Carte şi tipar în țara Moldovei*, pp. 262-263.

[3] *Arte poetice. Renaşterea*, p. 654.

urmă se întețesc. Udrişte Năsturel traduce Kempis în slavonă, Milescu dă o traducere din Vechiul Testament care se va regăsi, modificată, în versiunea românească a Bibliei de la 1688 şi începe, cu Costin, cel educat în şcoli iezuite, o tradiție a cronicatului care se îndepărtează de cea strict hronografică, aparent modernă în orientare, măcar prin aceea că e conştientă de faptul că istoria, ca practică, e mereu pândită de pericolul falsificării textuale şi că trebuie scrisă cu responsabilitate; unii universitari ai secolului XIX vor vedea chiar mai mult în scrierile lui şi îl vor pune lângă marii filozofi occidentali, ca semn că instinctul de supraevaluare a trecutului cultural apare devreme printre intelectualii români. Desigur, ar trebui să fie cercetate mai bine motivațiile pentru care toți aceşti actori culturali primitivi întreprind activități care acum trec drept culturale, ca să înțelegem în ce măsură îi putem introduce în poveste ca nişte timpurii apologeți ai cărții şi cunoaşterii, cum sunt adesea mitizați. În orice caz, când Kogălniceanu, primul istoric român ieşit dintr-o şcoală critică, va publica în secolul XIX cronicarii şi va încerca, împreună cu Negruzzi, să-l editeze pe Cantemir, face un exercițiu de legitimare prin tradiție, pe care-l vedem în multe locuri în Europa Răsăriteană a secolului al XIX-lea.

Despre generația de cărturari subsecventă, adică Cantacuzino şi Cantemir şi, mai târziu în secol, a iluminiştilor greci, care se bucură de o mare deschidere spre estul grecesc, şi ca atare de o educație care, deşi tradițională, e mai eliberată de vetustețea monahală a celei slavoneşti, nu se mai poate spune cu aceeaşi uşurință că e întâmplătoare: dimpotrivă,

educația lor e temeinică, şi oricare dintre tratatele lui Cantemir o dovedeşte, deşi pentru discuția de față ele au mai degrabă o importanță de precedent, nefiind propriu-zis filologice, căci arată că se putea în estul european, cu ajutorul profesorilor privați şi urmând itinerarul celor câteva şcoli greceşti din Imperiul Otoman, să obții o educație de acest fel.

Există, aşadar, o perioadă de la Vasile Lupu şi Matei Basarab până la Brâncoveanu, un interval de 50 de ani în care se dau şi prima traducere completă a Bibliei, şi primele tratate istorice, şi prima lucrare teologică aproape originală (a lui Cantemir) şi se înființează şi primele şcoli locale cu ambiția de a fi colegii, plătite din vistieria statului. Această perioadă nu este însă o Renaştere, ea este o naştere şi încă una dificilă: multe dintre cărți rămân ori nepublicate, ori fără răspuns, iar şcolile sunt, de obicei, ineficiente tocmai în calitatea lor instituțională, eşecul lor explicând de ce intelectualii români din secolul XIX au simțit totuşi că o iau de la capăt. Puțini dintre cărturarii memorabili ai vremii învață în ele şi n-avem foarte multe motive să credem că sunt şcoli în care se învață temeinic ori durabile. Ca în secolele trecute, beizadelele şi boiernaşii români sunt educați de profesori străini, aduşi cu mare cheltuială de-afară. Cacavela, cel care-i învață pe frații Cantemir, e cunoscut – dar ca el sunt zeci, veniți ori din Transilvania, ori din Grecia, ori – ca Sofronie Poceaski, care va conduce „academia" vasiliană, unde s-ar fi studiat poetica şi retorica, din Ucraina.

Aceasta era o perioadă când educația se înnoia în întreg estul ortodox şi şcoala de la Constantinopol era pusă ea însăşi

pe baze noi de un patriarh cu educație occidentală – Chiril Lucaris (care, ca mai târziu Hrisant Notara, are drumuri în Principate şi e interesat de educația de aici[1] şi căruia un profesor calvin adus de Martin Opitz la colegiul din Alba Iulia, avea să-i dedice mai multe lucrări de teologie pe la 1630[2]). Cacavela avea educație occidentală şi el – studiase la Leipzig, iar dascălii pe care-i va aduce Brâncoveanu pentru Academia din Bucureşti sunt mulți şcoliți în Occident[3], marcând de altfel începutul unei curiozități orientale timide față de știința Vestului, unui pivotaj geopolitic şi cultural mai întâi timorat, apoi tot mai pronunțat, ale cărui consecințe devin perfect vizibile la 1800, când se accelerează procesul marii occidentalizării, lucru ce se vede, ca întotdeauna cu modele, mai întâi în haine, apoi în instituții, şi-n cele din urmă în mentalități.

Scolasticii de la Kiev, sub influența regilor polonezi ai vremii, țineau cursuri latineşti şi citeau teologii catolici încă de la 1640. Grecii Fanarului învățau în şcolile umaniste din Padova de şi mai multă vreme – şi ei sunt legătura principală dintre marea şcoală a patriarhiei şi universitățile italiene. Cléobule Tsourkas arată că după 1550, toți marii profesori ai şcolii constantinopolitane îşi fac studiile în Italia[4] şi că odată cu înscăunarea ca patriarh a lui Lucaris şi aducerea ca scolarh a lui Teofil Coridaleu, curriculumul şcolar va depinde, pentru următoarele două sute de ani, de Aristotel. La 1827, manualele

---

[1] Iorga, Nicolae, *Istoria învățământului românesc*, p. 27.
[2] Albu, Nicolae, *op. cit.*, p. 49.
[3] Rotaru, Ion, *Forme ale clasicismului...*, p. 26.
[4] Tsourkas, Cléobule, *Les débuts de l'enseignement...*, p. 13.

aristotelice ale lui Coridaleu încă erau folosite în şcoli din Orientul creştin.[1] În Asia Mică, într-o şcoală condusă de Veniamin Lesvios, se predă fizică heliocentrică după 1800, dar profesorul e în cele din urmă acuzat de erezie şi condamnat de Sfântul Sinod.[2] Şcoala din Fanar (şi împreună cu ea, Orientul creştin) se întoarce, aşadar, spre filozofia şi fizica aristotelice tocmai când filozofii şi şcolile occidentale începuseră să îl lase în urmă pe magistru, ca urmare a revoluției ştiințifice moderne – iar în Academia din Bucureşti, chiar şi după ce apar manuale greceşti de ştiințe traduse din raționaliști occidentali, la 1790 fizica încă se mai predă după textele Stagiritului, arătând propensiunea seculară a educației est-europene de a fi într-un profund contratimp cu istoria intelectuală a modernității.

Şcoli înalte la Bucureşti şi Iaşi

Există puține şi proaste surse documentare pentru şcolile româneşti ale secolelor XVI-XVII şi toate istoriile educației româneşti, de la Iorga încoace, trebuie citite cu sceptică atenție, fiind de multe ori haotice şi superficiale. Ştim din fericire ce se studia în aşa-numita academie de la Kiev, înființată de românul Petru Movilă. Era un colegiu de cinci ani, pe model umanist, în care se pornea de la gramatică şi se ajungea la retorică; filozofia se preda, mai important, pe

[1] Dimaras, Th. C., *Istoria literaturii neogreceşti*, p. 89.

[2] Dialetis, Dimitris; Gavroglu, Kostas; Patiniotis, Manolis, „The sciences in the greek speaking regions during the 17th and 18th Century", p. 60-61.

latineşte şi cercetătorii sunt unanimi că unii dintre clasicii latini erau studiaţi aici[1]. Modelul pentru ea sunt gimnaziile iezuite şi se pare că în ultimii ani ai lui Movilă, acolo s-ar fi ţinut şi cursuri teologale[2]. Cum şcoala vasiliană din Iaşi este condusă de patru profesori veniţi de la cea kieveană, e de bănuit că învăţământul de-aici era şi el orientat în jurul latinei, logicii aristotelice, noţiunilor de retorică, epistolografie, a disciplinelor răspândite în toată Europa vremii. Spre deosebire de colegiul kievean însă, care în timpul lui Movilă este, de fapt şi de drept, doar atât: un colegiu, şcoala vasiliană nu durează şi nu creează tradiţie; domnitori subsecvenţi o reînfiinţează în forme şi locuri diferite, condusă de profesori diferiţi, care – după plecarea latiniştilor – vor fi, până la 1820, aproape întotdeauna greci[3].

Aceste înfiinţări şi reînfiinţări repetate sunt cel mai bun indiciu că ele nu durează, şi una dintre problemele principale ale celor două Academii din secolul al optsprezecelea vor fi tocmai intervalele de ani de zile, aduse de sărăcie, războaie şi răsturnări diplomatice, în care şcolile nu există ca atare, arătând în fapt cât de greu e să construieşti o cultură instituţională la confluenţa imperiilor. Acestea fiind spuse, istoriografia veche caută prea des continuităţi instituţionale acolo unde ele lipsesc, iar în ciuda a ce se spune în anuarele festive, între Universitatea din Iaşi şi colegiul lui Vasile Lupu,

---

[1] Pentru programă, vezi Ševcenkos, Ihor, „The Many Worlds of Peter Mohlya", p. 15.

[2] Între 1642 şi 1646, după Cracraft, *Theology at the Kiev Academy*, p. 74.

[3] Platon, Gh.; Cristian, V., *Istoria universităţii din Iaşi*, p. 13.

între Academia Domnească de la Sfântul Sava şi Universitatea Bucureşti nu există legături – ele nu sunt aceleaşi instituții, nu se continuă şi nici nu-şi seamănă. Ca majoritatea formelor de educație premodernă, şcolile acestea din spațiul românesc (Cotnari, Iaşi, Târgovişte etc.), cărora li se spune exagerat „academii" şi uneori chiar universități, sunt mai degrabă forme de învățământ mediu, care educă propedeutic, dovadă că cel mai des cursul de studii începe cu gramatica. Şcoala de la Sf. Sava la fel: e mai întâi un colegiu grec la Cotroceni pe care apoi Şerban Cantacuzino îl mută la mănăstirea care avea să-i dea numele şi pe care Brâncoveanu o va transforma în şcoală domnească.[1]

Un ciclu de studii mai complex vedem într-adevăr după 1700, cu tocmai cele două şcoli domneşti, într-o perioadă în care Principatele intraseră în sfera de influență grecească: limba de predare e greaca veche, se fac ştiințele după Aristotel, se citeşte literatură greacă, după manuale greceşti şi predate de profesori greci. Profesorii aceştia se mută des între Principate, între şcoli, între familii boiereşti – dovadă că ce face posibilă minima dinamică intelectuală în epocă este mai puțin un itinerariu intelectual clar, cât prestigiul şi averea conducătorilor politici; în această privință, desigur, cărturari români, ca Milescu, Costin sau Cantacuzino, seamănă umaniştilor occidentali prin aceea că intră în slujba domnitorilor, sunt capuchehaie, trimişi în excursii diplomatice, logofeți importanți – cum era obişnuința atunci. Dar ce-i separă e tocmai că „umaniştii" români *sunt* puterea socială şi că sunt deopotrivă

[1] *Ibidem*, p. 11.

boieri şi cărturari, aşa cum Varlaam şi Dosoftei vor fi ei înşişi liderii religioşi ai bisericii locale şi ctitori culturali în acelaşi timp; spre deosebire de clericii Şcolii Ardelene, care sunt foarte bine educaţi, dar rareori în poziţii de asemenea importanţă. Mai ales în calitatea lui de aristocrat e Dimitrie Cantemir de faţă la uciderea fratelui lui Miron Costin şi joacă un rol în uciderea cronicarului însuşi[1]; oricât de ironic ar fi ca doi dintre cei mai capabili cărturari ai Moldovei timpului să se omoare între ei, episodul rămâne grăitor pentru evoluţia ulterioară a literelor româneşti, în care solidaritatea de breaslă a fost mai degrabă absentă, căci i-au lipsit mai mereu standardele de onorabilitate, care vin din conştiinţa comună a unui ideal de prudenţă, înţelepciune şi cunoaştere. Tot aşa nu e exclus ca înfiinţarea celor două şcoli domneşti la Iaşi şi Bucureşti să fi intrat într-un joc de orgolii aristocrate – ştim, oricum, că Brâncoveanu a luat-o în serios financiar, susţinând-o din dobânzile unui cont deschis la o bancă venetă[2], şi că însuşi patriarhul constantinopolitan semnase programul de studii.

Iniţial, sunt semne că şcoala din Bucureşti e mai avansată şi are o programă mai complexă. În cea moldovenească există doar patru profesori, doi de elină, unul de slavonă şi unul de

---

[1] Sugestia că Dimitrie Cantemir redactează şi „cartea de aducere" a lui Miron Costin e a lui Tudor Dinu, vezi *Dimitrie Cantemir şi Nicoale Mavrocordat*, p. 36 şi p. 297.

[2] Djuvara, Neagu, *Între Orient şi Occident*: academiile erau ţinute din dobânda unui depozit de 30 000 de taleri. Negustorii români îşi trimiteau copiii la studii în Veneţia în mod curent, vezi Iorga, *Istoria învăţământului…*, p. 16.

română – cu salarii mai mari pentru primii şi mici pentru cei din urmă, un bun indicator pentru importanța disciplinelor[1]. Această diferență în salarizare se păstrează la orice nouă reorganizare instituțională în ambele Principate, căci elina rămâne mediul şi scopul educației, deşi pe parcursul secolului dispar uşor, uşor cursurile de slavonă.

Din nu foarte multul pe care-l ştim despre aceste şcoli, e limpede că majoritatea educației nu e de natură superioară şi că de multe ori nu iese din sfera de interes a educației propedeutice, iar o decizie a lui Constantin Mavrocordat arată că scopul principal al şcolii moldoveneşti era învățarea scrisului şi cititului. El cere mitropolitului „purtarea de grijă şi necontenită cercetare asupra dascălilor ca să puie nevoință asupra ucenicilor, să-i învețe precum se cade şi să-i procopsească, ca acei ce se vor face preoți dintre dânşii să fie învățați şi să poată citi orânduiala bisericii, dupre cum se cuvine”[2]. De altfel, din mărturiile călătorilor occidentali în Moldova în acea perioadă înțelegem că rareori se mergea dincolo de studiul gramaticii, obicei vechi pedagogic pe care-l confirmă şi intelectualii greci ai perioadei, care se plâng de acelaşi fel de stagnare. Un oarecare Leonardo Panzini spune că la 1770 se învăța doar greaca literară şi că nu ştiau ştiințe, iar un Andreas Wolf observă că, deşi se învățau limbile, copiii

[1] Iorga, *Istoria învățământului românesc*, pp. 28-29. Tudor Dinu crede că învățarea limbii româneşti la Academie este „o premieră absolută”. E greu de ştiut, dar vezi Dinu, Tudor, *op. cit.*, p. 232.

[2] *Apud* Bârsănescu, Ştefan, *Academia Domnească din Iaşi*, p. 44.

aveau dificultăți în explicarea autorilor clasici[1]. Un mitropolit contemporan, Iacob Stamate, se plânge că toți şcolarii „îmbătrânesc în gramatică" şi că nu înțeleg nimic din ce învață[2] şi Raicevich, mai întâi secretar al lui Ipsilanti, apoi trimis austriac în Muntenia, spune că toți profesorii greci îşi pierd vremea cu „minuții gramaticale" şi habar n-au de ştiințe[3].

E drept că în epocă apare în Moldova o epitropie a şcolilor, ca semn al atenției pe care domnii fanarioți o arătau problemei educației – însărcinată, printre altele, şi cu cumpărarea de cărți pentru şcoli[4]. Toți cercetătorii, fără excepție, numesc însemnări răzlețe ale studenților români sau greci pe manuscrise de logică şi ştiințe ca semn că în şcoală exista o formă de educație superioară şi că aici învățau şi români. La fel, există informații cum că în deceniul al patrulea s-ar fi studiat araba[5]; mai multe nu ştim, dar existase în Țara Românească o tipografie arabă, deschisă la 1700 de Atanasie, ca să tipărească lucrări religioase pentru creştinii siriaci[6].

Altfel, nu avem motive să credem că cursul de bază în Moldova ar fi fost altfel decât în Muntenia. Spre frustrarea modernizanților cu studii în Occident, disciplinele se predau

---

[1] Citați amândoi în Drace-Francis, Alex, *The Making of Modern Romanian Culture*, p. 32.

[2] *Apud* Xenopol, A. D., „Memoriu", în *Opere 1*, p. 1456.

[3] *Apud* Şăineanu, Lazăr, *Istoria filologiei româneşti*, p. 93.

[4] Iorga, Nicolae, *Istoria literaturii române în secolul al XVIII-lea*, vol. 1, p. 367.

[5] Camariano-Cioran, *Academiile Domneşti din Bucureşti şi Iaşi*, p. 75. *Cum grano salis*.

[6] Iorga, Nicolae, *Istoria literaturii române în secolul al XVIII-lea*, vol. 1, p. 40.

după calapodul aristotelic, care dura de la reforma şcolară a lui Coridaleu de la începutul secolului trecut şi avea să țină, cel puțin în Principate, până la 1800.

Se începe cu logica, apoi fizica şi retorica lui Coridaleu, eminamente aristotelice, cosmografia după Coridaleu[1]. Se studiază sigur texte literare şi numele care apar în epocă, de la simplul Esop la dificilul Pindar, arată că canonul Antichității greceşti e bine cunoscut, deşi probabil nu în întregime şi nu istoric, căci majoritatea textelor vor fi folosite mai cu seamă în cursurile de retorică şi ca *exempla*. Obişnuința de a folosi texte antice puternic fragmentate în scopuri pedagogice e paneuropeană şi nu trebuie să mire, tot aşa cum european e şi faptul că nu există o barieră strictă între educația de început şi cea superioară, fiindcă ştim nenumărate exemple din Occident în care matematica elementară se studiază la facultate sau cazuri în care facultățile de litere nu se deosebesc de colegii decât prin nume.

Însă ce nu se spune suficient de des în istoriografie despre aceste şcoli este cât de intermitent funcționează şi, ca atare, cât de puțin importante sunt pentru viața intelectuală a țării. În primul rând din pricina războaielor şi invaziilor: sunt cel puțin patru perioade mari în secolul XVIII, de câțiva ani fiecare, în care nu se țin cursuri; după ultimul, cel ruso-turc, 1787-1791, Iorga spune că nici măcar uşile şi ferestrele nu mai rămăseseră în clădirea şcolii din Bucureşti.[2] În al doilea rând, din cauza problemelor administrative şi de organizare, care fac adesea

[1] *Idem*, *Istoria învățământului românesc*, p. 78.
[2] *Ibidem*, p. 112.

ca şcoala să fie ţinută cu cursuri incomplete, catedre incomplete şi fără manuale – tot ce poate fi imaginat pentru bunul mers al şcolii lipseşte. Actele de fundaţie repetate confirmă că şcolile nu durează ca instituţii, lucru valabil şi pentru celelalte şcoli înfiinţate de domnitori în provincie.

Unele dintre anaforalele acestea sunt mai importante pentru atmosfera intelectuală a epocii decât altele însă. Cea a lui Grigore Ghica din 1766 scoate, de pildă, slavona din programă, iar principele permite lui Iosip Moesiodax să ţină la Iaşi prelegeri de matematică şi fizică în neogreacă, o dublă erezie, odată pentru că savantul îşi propune să înceapă cursul cu matematicile, după moda occidentală, şi nu cu Aristotel, şi-n al doilea rând că le prezintă în neogreacă, limba vorbită. Prima decizie, precum şi înclinaţiile sale iluministe, îi aduce acuza de ateism. Cea de-a doua, acuza de a fi „băcan". Un profesor anterior lui Moesiodax, Nichifor Teotokis, pe care Moesiodax însuşi îl prezintă ca pe un martir al luminilor, trebuise să-şi dea demisia de la Iaşi în 1765, când cade victimă aceleiaşi acuzaţii de ateism[1] – şi el încercase să introducă ştiinţele noi, doar ca să fugă în toiul nopţii din Iaşi, de frica conservatorilor[2]. Moesiodax demisionează el însuşi de două ori, deşi pentru o scurtă perioadă are sprijinul domnitorului. Să ne amintim că Petru Movilă nu fusese nici el scutit de reacţii virulente, tot din partea grecilor, după înfiinţarea colegiului kievean – aceste opoziţii intelectuale sunt doar mici episoade dintr-o rezistenţă îndelungată, cu mize nu doar culturale, ci şi

[1] Tsourkas, Cléobule, *Les débuts de l'enseignement...*, p. 66.
[2] Dimaras, C. Th., *Istoria literaturii neogreceşti*, p. 187.

politice. Refuzul de a accepta ştiința Occidentului nu este simplă încăpățânare venită din cecitate, căci în spatele lui se simt adesea nu doar certitudini închistate, cât şi convingerile unui mod de viață. În Principate, rezistența aceasta continuă până târziu: când şefii greci ai eforiei şcoalelor îi vor spune lui Gheorghe Lazăr că filozofia nu poate fi predată în română, aceasta este mentalitatea pe care o păstrează, deşi – la 1820 – aveau dreptate.

Dintre toți profesorii greci care trec pe la aceste două instituții, pe care Şăineanu – în prima retrospectivă a filologiei româneşti – îi numeşte „pluralitatea mediocrităților", Moesiodax este cel mai interesant, căci este primul iluminist veritabil din acest spațiu, care nu doar că înțelege prefacerile epistemologice ale modernității, dar vrea să şi le aplice într-o Europă marginală, adesea puternic refractară la inovații. Este complet elenizat, dar nu e elen – se naşte la Cernavodă, deşi e adevărat că în tratatul său de pedagogie şi-n alte scrieri, adresanții lui sunt nu românii din Principate, ci grecii din Fanar care-i conduc pe românii din Principate. Dar cum este primul actor abil teoretic care încearcă, în mod explicit, să introducă învățământul ştiințific în şcolile româneşti în acea perioadă şi cum, pentru Principate, altul nu mai există, importanța lui este fundamentală, mai ales că premerge cu câteva decenii munca Şcolii Ardelene.

Cum se întâmplă des cu intelectualii Luminilor, Moesiodax e pedagog şi scrie un tratat pedagogic care, deşi nu foarte original, rămâne important prin aceea că e la fel de radical în Est pe cât fuseseră cele ale lui Locke (pe care de altfel îl

urmează), Rousseau sau Kant în Vest. Toate locurile comune ale gândirii pedagogice iluministe se regăsesc în el: că pedagogia trebuie să fie binevoitoare, că informația trebuie explicată pe înțelesul copiilor, că educația este pregătire pentru viață şi că pedepsele trebuie să fie verbale. Face o critică aplicată a vechiului model pedagogic instituit de Coridaleu, centrat pe gramatică, pe care vrea să-l schimbe din rădăcini; crede că trebuie schimbate şi metodele („o explicație uşoară şi pe înțelesul copilului") şi textele: copiii trebuie să învețe greaca veche din Esop, Lucian, Tucidide, iar la un moment dat îndrăzneşte să spună că „părinții bisericii nu scriu bine greceşte, mai ales în ce priveşte stilul"[1]. Pentru tineri recomandă limbile străine şi „ştiințele frumoase" – toate aceste lucruri sunt foarte importante şi nu ştiu dacă există în secolul optsprezece oriental o expresie mai curată a ideilor iluministe.

Ca orice reformator nerăbdător să schimbe multe lucruri dintr-odată, eşuează însă. Ambiția de a ține cursuri în limba populară îi aduce disprețul elitelor şi e poate la fel de scandaloasă printre grecii Iaşilor de la 1766 pe cât fusese decizia unora dintre profesorii universitari germani de a renunța la latină la 1700. Dar râvna cu care vrea să introducă ştiințele în învățământ este cea care-l pierde. La 1765 ține chiar o prelegere de deschidere în care face apologia ştiințelor, „imitând şi eu pe europeni", ca să recunoască: „filozofia şi matematica erau, pe-atunci, în Moldova, ştiințe vestite, dar, propriu-zis, nu existau oameni de ştiință"[2].

---

[1] Moesiodax, *Tratat despre educația copiilor*, p. 106.

[2] *Idem*, *Apologia*, p. 83.

Nu obține înțelegerea tradiționaliştilor nici după o a doua reinstituire la şcoală şi se vede nevoit să ia calea exilului, unde scrie un text şi mai explicit modernizant decât tratatul de pedagogie, *Apologia*, în care-şi descrie aventura instituțională din Iaşi. Invocă acolo pe Galilei, Descartes, Newton, Voltaire şi spune: „Toate Academiile, toate şcolile Europei urmăresc astăzi filosofia lui Newton şi cu cât o cercetează mai mult, cu atât o găsesc mai adevărată, mai necesară, mai folositoare şi, ca atare, singura vrednică de urmat."[1]

Se plânge apoi de starea deplorabilă a învățământului din Principate, ținut în urmă de profesori învechiți, preocupați de „vorbăriile inutile ale gramaticii", şi cere (poate prima oară în spațiul românesc) instrumente ştiințifice şi laboratoare.

Există, aşadar, spre sfârşitul secolului al XVIII-lea, sentimentul că o schimbare epistemică e posibilă şi el poate fi citit nu doar în textele intelectualilor exilați, ca Moesiodax, dar şi în unele reforme incipiente. La un deceniu după prelegerea inaugurală a lui Moesiodax de la Iaşi, Alexandru Ipsilanti reformulează legea de organizare a Academiei Domneşti din Bucureşti după criterii care sunt în mod evident moderne. Pentru prima oară în istoria țării se învață într-un cadru instituțional statal italiana şi franceza şi tot pentru prima oară se vede în structura cursurilor o formă incipientă de specializare. Academia de la Bucureşti are de-acum nouă profesori, dintre care unii predau limbile străine de mai sus, alții ştiințe (sunt doi profesori de matematică)[2].

---

[1] *Ibidem*, p. 41.

[2] Camariano-Cioran, Ariadna, *Academiile domneşti din Bucureşti şi Iaşi*, pp. 42-43.

Baza rămâne greaca, dar culmea studiilor e acum filozofia. Începând cu această reorganizare, care interzice, tot pentru prima oară, pedeapsa corporală, atunci când Principatele nu sunt sub ocupație sau în lipsă de bani, vedem o infuzie de cursuri ştiințifice şi tehnice, de geometrie şi agrimensură, o infuzie constantă care va avea un apogeu, modest, e drept, dar nu mai puțin semnificativ, în cursurile de inginerie ținute de Asachi în prima parte a secolului XIX. O anafora pedagogică din Moldova din 1792 consemnează schimbarea: „o academie fără epistimuri este ca o casă fără de fereşti”[1].

Cum la începutul secolului următor numărul limbilor străine studiate şi al ştiințelor creşte, vedem că eforturile lui Teotokis şi Moesiodax şi ale principilor fanarioți nu rămân fără rezultate. E-adevărat că nimeni nu-şi închipuia la 1760 că aceste cursuri vor putea fi ținute vreodată pe româneşte şi de corpuri profesorale majoritar româneşti. Dar, deşi transformările provocate de ei, cu prețul exilului, par câteodată că stagnează, ele sunt un bun început. Ca să devină definitive, e nevoie de Şcoala Ardeleană, care dă acestei incipiente conştiințe ştiințifice şi contrapartea ei istorică şi politică.

Şcoala Ardeleană

Disciplina predilectă a ardelenilor e istoria şi nimic nu cunosc mai bine decât sursele istoriei naționale. Ea e uneori naivă, alteori superficială şi-n câteva cazuri fantasmatică, dar toți corifeii ardeleni se mişcă bine prin sursele istoriei

[1] *Apud* Bârsănescu, Ştefan, *op. cit.*, p. 58.

europene, de la istoricii antici la umaniştii moderni, mai ales acolo unde aceştia au ceva de spus despre evoluția romanilor în Dacia. Reprezentanții mari ai curentului scriu toți istorii, ale românilor, ale limbii româneşti, ale bisericii românilor. Pentru că scopul lor e adesea politic şi pedagogic şi deşi sunt buni cercetători ai Antichității, munca lor lasă impresia că nu sunt interesați de Antichitate ca atare, ci că o invocă mai degrabă ca o legitimare a unei apartenențe culturale româneşti. La fel, pare că nu fac muncă filologică decât în măsura în care ajută popularizării noțiunilor de gramatică sau dovedirii originii latine a românilor. Aceeaşi problemă pe care o observam pentru cărturarii români din secolele trecute rămâne valabilă pentru ardeleni: recuperarea culturală pentru ei nu rezultă atât într-o reabilitare clasicistă a canonului antic şi-n genul de ediții critice care puteau să facă sau să strice o carieră universitară în Occident, deşi mai ales în literatura lor, chiar şi-n cea de ocazie, arată că sunt prima şcoală intelectuală care a ştiut să învețe de la antici. În plus, ei se bazează în respingerea falsurilor istorice pe hermeneuticile critice ale umanismului şi pe o bună cunoaştere a limbilor şi surselor, căci toți au o educație superioară şi unii chiar doctorate, dar scopul acestui efort este, pe de o parte, reconstrucția identitară şi, pe de alta, racordarea lumii româneşti la contemporaneitate, lucru care se vede din aceea că multele manuale pe care le traduc, de la logică la retorică, la filozofie, sunt ele însele moderne şi scrise în secolul al XVIII-lea.

Însă din istoria culturală românească a lipsit aproape întotdeauna exercițiul admirativ *programatic* al anticilor, care

să invite exegeze pe poezia, filosofia şi tragedia vechi, şi nici n-a existat, în afara unui anacreontism de factură neogreacă, o mişcare de recuperare în mesaj şi formă a artei antice pentru a reconstitui pe baza ei începuturile unei literaturi naţionale, cum s-a întâmplat de pildă în Franţa, Italia sau Polonia. Să ne gândim că din poemele homerice doar *Odiseea* apare publicată înainte de 1900, primele traduceri întregi şi abile din Homer sunt în interbelic, iar primele ediţii critice complete din marii autori apar în România abia după cel de-al Doilea Război Mondial, motiv pentru care învăţământul clasic pe model umanist a jucat un rol nu foarte mare în literatura românească, una despre care se poate spune că, intelectual, a fost eminamente modernă şi a început să se definească pe sine în mod conştient raportându-se la literaturile germană şi franceză de secol XIX şi mai puţin la cele antice.

Ce e surprinzător, atunci, la toate aceste eforturi ale Şcolii Ardelene este cât de profund româneşti sunt în orientare şi anume cât de profund interesate de normarea limbii române, de elucidarea istoriei româneşti, de punerea acestui spaţiu în legătură cu alte spaţii culturale prin gramatici şi dicţionare, având grijă să explice străinilor caracteristicile lui, fiecare dintre intelectualii care participă la acest exerciţiu de formare spirituală aproape *ex nihilo*, fiind în acelaşi timp dureros de conştient de lipsa învăţăturii la români. E o muncă dedicată, răbdătoare, aproape apostolică, pentru scoaterea unei naţiuni din negura istoriei şi nimic nu a servit mai bine acestui efort decât ideea că românii sunt continuatori şi urmaşi neadulteraţi istoric ai unui mare imperiu antic.

Noi suntem strămoşii romanilor, limba noastră este limba latină, literele chirilice au fost o mare greşeală (lui Maior i se pare că, atunci când mută un cuvânt din chirilice în latină, îl scapă de „sclavie"), naţiunea aceasta cu trecut onorabil trebuie scoasă din întunericul neştiinţei şi-al superstiţiei, iar acest lucru se poate face numai prin educaţie – acestea sunt argumentele principale ale corifeilor Şcolii Ardelene şi apar cu o regularitate monotonă în prefeţele de abecedar, în scrisori, în scrierile literare, în cuvântări, în petiţii. Este cea mai de succes muncă de propagandă din istoria intelectuală de până atunci a ţării, iar scopul ei este mereu *şi* politic – pe ardeleni îi interesează să educe populaţia în privinţa propriei ei istorii ca să le arate cine *sunt*, să convingă străinii că românii merită luaţi în serios ca vehicule de cultură. Şi fac toate acestea, cum spune Ioan Bogdan undeva, ca nişte „campioni [ai] unor convingeri nouă şi fanatice"[1].

Că scopul lor e şi de popularizare, se vede în aceea că ori scriu istorii ale românilor în întrebări şi răspunsuri, ori că publică variante prescurtate ale operelor mai întinse. Samuil Micu o recunoaşte în 1806, în prefaţa de la *Istoria, lucrurile şi întâmplările românilor pe scurt*: „să dau oare cunoştinţă a neamului mieul celui românesc, de vreame ce mulţi sânt carii până acum doar nici atâta cunoştinţă de neamul său nu au"[2]. Că povestea lui aici începe de la Troia lui Antenor spune multe despre măsura în care scrierea e în acelaşi timp şi o mitizare a legăturilor cu lumea veche, genul de mitizare la care totuşi

[1] Bogdan, Ioan, *Însemnătatea studiilor slave*, p. 37.
[2] *Şcoala Ardeleană I*, p. 338.

istoricii europeni învățaseră să renunțe de multă vreme. La alții, curățenia acestor origini se ridică la rang de obsesie. Pentru Maior, nu doar că „limba românească e mai curată limbă a poporului roman celui vechiu decât limba telienească cea de acum”[1], dar românii sunt descendenți direcți şi nealterați ai coloniştilor romani.

Limba română contemporană este „stricată” pentru toți de grecisme şi turcisme, iar Principatele sunt ținute în minorat de controlul Porții. Samuil Micu se plânge că dintre boierii români „vei afla cărora le iaste ruşine a vorbi româneşte, ci greceaşte vreau să vorbească”, pentru ca să constate ce s-a mai observat până aici: „nici învățătură, nici ştiință, nici armă, nici legi, niciun obiceiu întru tot rodul care să pomeneşte astăzi român nu iaste.”[2] Preluarea alfabetului chirilic, impus națiunii române de lideri religioşi care voiau să o ferească de influența Romei, a ținut țările în întuneric, căci nu le-a dat acces la învățătura celorlalte țări europene, dar sub toate aceste schimbări, care i-au îndepărtat pe români de locul lor firesc printre națiuni, limba a rămas neschimbată în esența ei, căci de „țesetura” ei nu s-au atins. Limba este cel mai clar indiciu al descendenței istorice onorabile. „Nu pot defăimătorii de români mai strâmb şi nedrept a vorbi decât când zic că românii sunt de viță de şlavi.”[3]

---

[1] *Ibidem*, p. 519.

[2] Micu, „Istoria bisericească a episcopiei româneşti din Ardeal”, *Şcoala Ardeleană I*, pp. 328-329.

[3] Tudor Aron, „Scurtă apendice”, *Şcoala Ardeleană I*, p. 1125.

Foarte multe definiții ale istoriei nu avem din perioadă, fiindcă Şcoala Ardeleană nu are teoreticieni capabili, dar Kenghelaț, e drept că într-un tratat destul de târziu, din 1825, enumeră ca discipline ajutătoare ale istoriei geografia, hronologhia, genealogia, diplomatica, heraldica, numismatica, discipline care pot fi găsite în toate culegerile de cursuri ale universităților germane din epocă. Nu e nimic surprinzător aici, mulți dintre intelectualii şcolii ardelene au parte de educație în spațiul germanic. Inochenție Micu obținuse încă de la jumătatea secolului din partea papei burse pentru tineri români la colegiul *De propaganda fide*[1]; Samuil Micu, Şincai, Maior studiază şi-n şcolile nemțeşti transilvănene şi la Viena sau Roma şi, întorşi în Transilvania, Micu, Şincai şi Pop vor preda matematici, logică şi metafizică în ultimele clase ale gimnaziului din Blaj[2], fiind de altfel printre primii cărturari români care sunt şi profesori într-o instituție cu cursuri umaniste superioare (retorică, poetică).

Ce e surprinzător, mai ales prin comparație cu Principatele, este că această comunitate intelectuală este atât de bine educată. Mulți sunt clerici, se călugăresc devreme şi vor fi trimişi la studii superioare pe banii bisericii. În secolul nouăsprezece vor apărea şi sisteme de sprijin laice pentru studioşi, dar deocamdată, pentru Şcoala Ardeleană, această renaştere culturală are loc pe fond ecleziastic. E adevărat însă că nu doar sistemul bisericesc de învățământ în Transilvania, ci şi cel laic era infinit mai bine dezvoltat decât peste munți. În aparatul

[1] Densusianu, Ovid, *Literatura română modernă*, p. 9.
[2] Albu, Nicolae, *op. cit.*, p. 184.

administrativ transilvan nu se putea intra decât cu educație medie şi, în a doua parte a secolului, procentul de români din acest aparat variază între 8 şi 13%[1], care garantează că existau mereu câteva sute de români în funcții, educați, lucrând ca notari şi juzi şi secretari şi reprezentând o incipientă inteligheție; deşi cursurile de pregătire a profesorilor de sat nu durează mai mult de câteva săptămâni, un ordin imperial de la sfârşitul secolului le cere totuşi să aibă examenele luate şi să ştie germana. Pe acest fond social înțelege Şcoala Ardeleană importanța educației, despre care nu oboseşte niciodată să vorbească. Din funcția sa de director al şcolilor naționale greco-catolice, Şincai înființează în doisprezece ani peste trei sute de şcoli în regiune[2], un număr a cărui importanță culturală e incalculabilă în istoria de mai târziu a țării, deşi în majoritatea lor nu se învăța decât citit, scris şi aritmetica de bază[3], iar fondatorul lor e răsplătit, după un confuz episod biografic, cu închisoarea şi exilul. Însă asemenea gesturi fondatoare explică în cele din urmă de ce vin aşa mulți profesori ardeleni în Principate în prima jumătate a secolului al XIX-lea şi de ce, la înființarea celor două universități tradiționale româneşti, jumătate din corpul profesoral va fi format din ardeleni.

---

[1] Câmpeanu, *Elitele româneşti din Transilvania veacului al XVIII-lea*, p. 117.

[2] 300, spune Romulus Munteanu în *Contribuția şcolii ardelene la culturalizarea maselor*, p. 86. 376 de şcoli, spune mai precis Ion Lungu în *Şcoala Ardeleană*, p. 123.

[3] Albu, Nicolae, *op. cit.*, p. 218.

Tot ca oameni de şcoală se vor gândi ardelenii şi la scrierile lor lingvistice care stau, ca şi cele istorice, sub semnul începuturilor. În *Elementele limbii daco-române*, din 1780, Micu şi Şincai ştiu că fac ce se nu se mai făcuse niciodată, iar Molnar în prefața dicționarului româno-german, de la 1788 declară că-l publicase „zur Verbreitung der Aufklärung". Numărul de scrieri lingvistice e mare, iar luate fiecare în parte sunt puține lucruri memorabile în ele. În mesaj, de fapt, unele par vetuste pentru vremea lor. Radu Tempea scrie în a lui că „măiestria gramaticească este începerea şi povieţuirea spre toate celelalte măestrii şi ştiințe înalte"[1], iar manualul acesta va fi folosit mai târziu în unele şcoli româneşti. Aceeaşi obsesie a purității limbii o vom găsi în continuare, căci Tempea se plasează pe sine în descendența altora, care-au curățat limba românească de „neghină" pentru a o apropia de „orighinalul" ei. Ea e repetată şi dintr-o înțelegere aproape romantică a vieții culturale, în care ar exista o legătură directă între limbă şi mersul națiunii. Iorgovici o spune clar: „starea limbii şi a naţii într-acelaşi pas umblu"[2], iar Budai-Deleanu vorbeşte şi el despre recuperarea unei „vechi demnități a limbii". Chiar şi la 1870, Papiu-Ilarian îl va lăuda, într-un discurs academic de recepție, pe Şincai pentru „puritatea, limpiditatea" limbii sale.[3]

---

[1] Tempea, „Gramatica", *Şcoala Ardeleană II*, p. 172.

[2] Iorgovici, „Observații de limbă rumânească", *Şcoala Ardeleană II*, p. 200.

[3] Papiu-Ilarian, în *Discursuri de recepție la Academia Română*, p. 7.

În esență, însă, scopul publicării gramaticelor, dicționarelor şi tratatelor rămâne pedagogic şi patriotic. Deleanu rezumă bine eforturile lingvistice ale şcolii în prefața lexiconului românesc-nemțesc: „îndemnul – iubire de neam, scoposul, folosire de obşte”[1]. Ce fac prin toate aceste demersuri este că instituționalizează pentru prima oară o grijă cultă față de limba scrisă, care rămâne până târziu informală, căci nu sunt nici multe şcoli care să adere la noile norme şi nici Academii, deşi cum primul dicționar academic de la sfârşitul secolului XIX se află sub influența acestui latinism, se vede cât de profundă a fost influența lor. Aducându-şi aminte la jumătatea secolului următor de prima dată când a citit *Istoria* lui Maior, Bariț se confesa că lucrarea „străbătu ca scânteile de fulger toată ființa noastră; o mulțime de presimțiri şi idei care durmita în noi se deşteptară deodată ca prin farmec puternic, exaltația şi fanatismul că noi suntem români şi nu altceva nu mai avea niciun cumpăt, nu cunoştea niciun hotar.”[2] Deşi rezistența împotriva latinismului a început înaintea Junimii, şi Alecu Russo, şi Kogălniceanu dădeau semne timpurii de nerăbdare cu tot mai exageratele eforturi ale ardelenilor, a fost nevoie de Maiorescu ca să tempereze şi latinismul, şi bețiile retorice.

Genurile literare se diversifică şi ele, căci toți scriu elegii, epigrame, fabule, compun versuri de ocazie (Lazăr scrie unul pentru „taica Franț I”, împăratul), epopei. Țichindeal ştie

---

[1] Budai-Deleanu, „Lexicon românesc-nemțesc”, *Şcoala Ardeleană II*, p. 482.

[2] Bariț, G., „Lectura – unui om tânăr…” în Ivaşcu, G., *Din istoria teoriei şi criticii literare româneşti*, p. 277.

tradiția fabulei vechi şi contemporane (îi numeşte ca înaintaşi ai săi pe Esop şi „La Fonten"), Budai Deleanu vrea să introducă chiar „un gust nou de poesie românească", iar Vasile Popp îi mulțumeşte la 1827, într-o prefață, lui Ioan Prale, care dăduse o traducere în versuri a psaltirii şi făcuse astfel un bine „literaturii româneşti"[1], încumetându-se la o asemenea încercare după Dosoftei.

În genere, istoria literaturii române vechi este foarte bine cunoscută în Ardeal la sfârşitul secolului XVIII, cea instituțională la fel; acelaşi Vasile Popp aminteşte colegiul latin de la Cotnari, în care vede un semn de mare previziune a lui Despot, iar Samuil Micu, într-o notă scurtă cu titlul de „Scurtă cunoştință a istoriii românilor", enumeră toți marii cărturari din trecut, de la Olahus la Văcărescu, în care include şi vechii tălmăcitori ai Bibliei, traducerile anonime şi multe dintre scrierile religioase. Se aşază pe sine şi pe ceilalți ardeleni contemporani la capătul acestei liste, ca semn nu doar că-şi înțelegea propria valoare, dar şi că intelectualii români începuseră încă de pe-atunci să se gândească la această istorie ca la o progresie continuă, deşi „scriitori în neamul românesc prea mulți nu sânt, că nici n-au putut sta de scrisoare şi de învățătură mai adâncă, pentru răscoalele şi tulburările războaielor care mai tot întruna s-au făcut în Dachiia [...]".

Idei despre continuitatea istorică a românilor de pe aceste meleaguri şi despre importanța ştiinței de carte găseşti sporadic şi în secolele dinainte, dar ardelenii sunt, ca şcoală,

[1] Popp, Vasile, „Către cinstit Dumnealui Ion Prale...", în *Şcoala Ardeleană III*, p. 459.

infinit mai conştienţi decât predecesorii lor de legătura dintre societate, cultură şi limbă şi de eforturile care trebuie depuse pentru ca ştiinţa să poată fi transformată în învăţătură, ca să ajungă la popor şi să devină cunoaştere publică; în toate aceste lucruri, speranţa lor este că o edificare cognitivă va duce în cele din urmă la o mai competentă organizare politică, fiind de altfel prima generaţie intelectuală din istoria ţării care înţelege programatic acumularea culturală în termeni de legitimare politică, o înţelegere pe care secolul XIX n-a mai practicat-o întotdeauna cu aceeaşi sinceritate democrată. În şcolile preparandale, în jur de 1800, se făceau istorie bisericească, matematici, pedagogie, română, germană şi geografie[1], un curriculum de altfel surprinzător de modern pentru regiune şi perioadă. Iar profesorii ieşiţi din ele sunt pregătiţi într-un spirit pedagogic care până atunci nu mai existase în ţările româneşti. Aveau, poate pentru prima oară în istorie, o misiune: să alunge „întunerecul revărsat spre naţia românească", cum scrie Bojincă în *Diregătoriul bunei creşteri*. Să pună capăt „superştiţiilor norodului". Metafora luminii care ne scoate din negura neştiinţei apare peste tot la ei, cu menţiunea că, spre deosebire de celelalte Lumini europene, aici nu e nimic profund antireligios la mijloc şi că retorica aceasta a luminării nu conduce la punerea la îndoială a înţelegerii religioase a lumii; anticlericalismul ar fi fost şi contraintuitiv într-o lume în care identitatea culturală şi cea religioasă încă se îngemănau.

---

[1] Ţichindeal, „Arătare despre starea acestor...", în *Şcoala Ardeleană IV*, p. 313.

Mai mult, tot acest efort instituțional nu are aerul *ad-hoc* al secolelor trecute şi nici nu se produce uşor. Lipsesc, cum vor lipsi multă vreme de-acum încolo, bani pentru manuale şi pentru şcoli. Multe dintre traducerile ştiințifice şi pedagogice ale şcolii rămân nepublicate. Se cer public bani pentru manuale şi se fac colecte. Dar efortul rămâne considerabil şi nu fără urmări.

Prin urmare, importanța tuturor acestor activități este mai puțin teoretică, cât structurală, şi prin aceasta vreau să spun că în cazul Şcolii Ardelene e, din punctul de vedere al istoriei intelectuale, mai important că au reuşit să creeze o infrastructură epistemică în care viața intelectuală şi-a putut găsi, pentru o vreme, consecvența. Împreună cu unii iluminişti greci din secolul XVIII, Şcoala Ardeleană reuşeşte să schimbe, în unele locuri, paradigma vieții intelectuale din Principate, iar acolo unde nu există nicio paradigmă, s-o creeze. Altfel, multe dintre încercările lor nu mai au decât valoarea lucrurilor făcute pentru prima oară, deşi ele au fost atât de influente la nivel educațional şi istoric, că până la 1880, imaginea despre trecutul națiunii şi al limbii create de ei o să iasă din limitele relativ înguste ale istoriilor scrise şi o să se transforme în *Zeitgeist* național. Însă pentru o înțelegere în profunzime a literaturii şi a limbii ardelenii nu sunt folositori, iar pentru organizarea ei în noi scheme disciplinare, nici atât.

Revoluția filologică în genere nu este propriu-zis o invenție iluministă – ea începuse cu câteva secole înainte şi continua necurmată, în vechile ei inerții erudite, în ciuda Iluminismului. Ce a făcut Iluminismul şi ce lipseşte din secolul XVIII

românesc este tocmai că a continuat, prin specializare şi matematizare, revoluția ştiințifică şi că a încurajat un filon de gândire materialistă, pe de o parte, şi critică, pe de alta, care au să aibă o lungă tradiție, schimbând astfel din afară fața vechilor instituții universitare. Dacă semne ale umanismului găsim chiar şi în secolul XVII românesc, o sincronizare ştiințifică detectabilă cu Vestul are loc abia la începutul secolului XIX şi o sincronizare care e suficient de amplă cât să merite discutată, la sfârşitul secolului. Aici, cred, trebuie căutat mai ales decalajul civilizațional şi, implicit, instituțional dintre aceste două lumi europene. Principatele au şi principi interesați de cultură, şi umanişti, şi cărți, şi şcoli, dar nu au ştiință. La fel, începutul secolului XIX are poeți, întemeietori de şcoală, figuri de autoritate culturală care înființează asociații, colegii şi teatre naționale, dar niciun savant. Ce savanți se găsesc în spațiul românesc până în a doua jumătate a secolului XIX nu sunt efectul unei culturi instituționale locale, ci apar în ciuda acestei lipse; ca atare, sunt episodici şi imprevizibili – cum a fost Cantemir – şi învățăturile lor nu sunt fundamental transmisibile, pentru că lipseşte aparatul transmisiei.

Clasa cărturarilor români din secolele XVII-XVIII nu formează masă critică ca să susțină o cultură intelectuală permanentă şi ca atare *nu este* o clasă, deşi Şcoala Ardeleană creează premisele unui sistem în care o asemenea comunitate de idei devine în sfârşit posibilă, nu în ultimul rând pentru că oferă viitorilor înțelepți ai națiunii o ideologie. Văzută dinspre Vest, cultura cărturărească română a acestor secole lasă mai degrabă impresia că supraviețuieşte, văzută dinspre Est este

mai modestă decât ar fi trebuit să fie. În secolul XIX, toată această dinamică submersă o să se schimbe complet şi – deşi secolul XIX e în multe privinţe la fel de mult sub vremi ca precedentul –, România pare să aibă, pentru prima oară, un proiect al mai multor generaţii şi-o clasă intelectuală care-l teoretizează în continue luări publice de poziţie.

Nu e de mirare însă că prima mare şcoală intelectuală românească vine din Transilvania şi că, în ciuda naivităţilor şi entuziasmelor ei, ne pune în legătură cu mentalitatea luminilor. Infrastructura culturală a Ardealului este cu jumătate de secol înaintea celei din Principate. Pentru istoria culturală, importanţa ardelenilor este mai mare decât a lui Cantemir şi a cronicarilor, căci activitatea lor e sistematică, publică mult din ce scriu, urmăresc metodic educarea norodului şi fac cea mai serioasă muncă de legitimare istorică şi politică din istoria culturală a celor trei regiuni. Că sunt iluminişti, nu mai e nicio îndoială – sunt în orice caz mai limpede iluminişti decât fuseseră cronicarii umanişti; încă mai lipsit de îndoială este că invită la cunoaşterea ştiinţelor, deşi gândirea lor filosofică, când nu lipseşte cu totul, e foarte cuminte, cea pedagogică e aproape exclusiv gimnazială şi cea filologică (în sens instituţional) nu trece de suprafaţa problemelor limbii şi literaturii. Rămân însă comunitatea intelectuală cea mai solidă şi, în termeni de aplicare asupra obiectului de studiu într-o perioadă a culturii române când toate lucrurile erau încă de făcut, nu sunt întrecuţi decât de junimişti.

Capitolul 5
Filologia modernă şi noile universităţi

Nu sunt savant – n-am avut niciodată intenţia
să fiu savant –, n-aş vrea să fiu savant nici dacă
aş putea să devin în vis.

Lessing

Intelectualii, statul şi universitatea în Occident

În linii mari, educaţia universitară premodernă e gândită piramidal – ea începe cu o pregătire de bază în retorică şi logică, care sunt cursurile propedeutice ce-ar trebui să pregătească studentul pentru înţelegerea mai aptă a textului teologic şi filozofic complex de la nivelurile ulterioare, iar majorităţii studenţilor această educaţie propedeutică li se pare suficientă şi nu înaintează în studii decât dacă vor să se profesionalizeze. Dar rocadele disciplinare care au loc în cele câteva decenii dintre secolele XVIII şi XIX, rocade făcute posibile de un progres extrauniversitar al ştiinţelor tari şi uneori de un progres doar semiinstituţionalizat al celor filologice, au tulburat schema disciplinară moştenită, cu schimbări locale, din universitatea medievală. Această ingresiune ştiinţifică nu este însă o invazie, deşi vechea universitate îi opune rezistenţă.

Nu este o invazie pentru că noile ştiinţe sunt rupte din trunchiul comun al celor deja predate în universitate şi sunt suficient de conştiente de propria istorie cât să se reclame de la ele, cum se vede din faptul că fizica îşi spune filosofie naturală până târziu. Există, e drept, în universităţile mai habotnice un scepticism fundamentat teologic împotriva oricărei descoperiri ştiinţifice şi oricărui text literar care contrazic adevărurile revelate, aşa cum există şi zeci de universităţi mici care nu sunt dogmatice, dar care sunt prea sărace ca să-şi permită un învăţământ ştiinţific competent ori unul literar. Filologii buni sunt, ca Heyne sau Wolf, rari şi ştiu că-şi permit să ceară stipendii mari, pe care numai marile centre universitare le pot satisface, iar costurile aparaturii ştiinţifice o să facă necesară implicarea tot mai mare a statului în cercetarea înaltă.

Universitatea fusese, la 1800, conservatoare vreme de cinci sute de ani, cu intervale de disensiuni interne care-i fac istoria de jumătate de mileniu cu atât mai interesantă. Însă aceste divergenţe nu reuşiseră, şi adesea nici nu încercaseră, să modifice structura curriculară a instituţiei. Am văzut că marile schimbări de direcţie pot fi plasate în acel scurt interval de agitaţie politică dintre 1780 şi 1820, care se exprimă în cataloagele universitare uneori până la cel mai mic nivel, al corpului de literă: după invaziile napoleoniene, la Heidelberg ele nu mai folosesc greoiul alfabet germanic. Tot acesta este intervalul în care vedem primele devieri semantice de la vechiul sens al noţiunii de „literatură”, care, odată cu romantismul şi influenţată conceptual de el, va începe să

însemne literatură imaginativă, *ficțiune*, ca deosebită de alte tipuri de discurs *obiectiv* (mai ales ştiințific) – aşa cum tot acum vedem începutul adorației publice pentru ştiințe şi pentru succesul lor productiv.

Ce s-a întâmplat însă la sfârşitul acestui interval este că mulți intelectuali europeni, mai ales cei conservatori, au început să înțeleagă că, deşi progresul făcut de ştiințe şi de noile discipline filologice era indiscutabil şi probabil inconturnabil, se pierduse coeziunea instituțională pe care o crea în trecut faptul că o disciplină era pusă în centrul curriculumului şi tratată deopotrivă ca poartă de intrare în lumea cunoaşterii, dar şi ca destinație; aşa trebuie înțeleasă şi insistența idealiştilor germani că întreg câmpul cunoaşterii moderne poate fi încă judicios sistematizat sub umbrela unei singure discipline, idee repetată cu o obstinație demnă de cauze mai bune şi parcă împotriva spiritului zilei.

Sistemul universităților americane de până mai ieri, unde studentul parcurgea obligatoriu, chiar dacă se specializa în ştiințe, câteva liste de scriitori şi gânditori canonici, este printre ultimele reminiscențe ale acestui tip de gândire centrată canonic, în multe privințe fundamental tradiționalistă, căci ea e bazată pe credința că nu putem fi cetățeni deplini ai prezentului dacă nu ştim datele esențiale ale trecutului şi, mai ales, dacă nu facem obligatorii ocoale culturale printre operele acelui trecut. Însă până şi pentru gânditorii care erau văzuți în epocă drept revoluționari, ori reformatori, ar fi fost de negândit ca clasicii vechii Elade, de pildă, să fie ignorați cu totul în numele unei atenții exclusive pentru ştiințe sau limbi moderne;

planurile oamenilor de ştiinţă care fac apologia acestei renunţări sunt doar interesante prolepse, căci nici planul lui Condorcet, nici propunerile naturalistului Huxley nu vor fi luate în serios de îndată. Totuşi, ele arată că măcar gândirea alternativei era posibilă şi ajută să definească acum mai bine liniile de luptă şi problematica centrală a tuturor disputelor pedagogice din secolul al XIX-lea, în care conservatorii vor încerca să păstreze tot mai multe realităţi ale lumii vechi neschimbate, doar pentru a vedea cum dispar pe rând, una câte una: de la rolul esenţial jucat de religie în educaţie la pedeapsa corporală ca instrument pedagogic, la obedienţa care li se cerea femeilor în societate şi interdicţia împotriva educării lor (învinsă numai după mari opoziţii), la universităţile monoconfesionale, într-un cuvânt, la modificarea treptată, pentru unii poate prea lentă, a vechilor ierarhii; arătând în fond cât de profund legate sunt toate aceste mişcări intelectuale de lupta pentru drepturi şi reprezentare care se duce atunci în toată Europa. De altfel, în paralel cu reacţionarismul politic, rezistenţa împotriva acestor reforme intelectuale este şi ea vitriolică, mai ales în Franţa, cum se vede din reacţiile conservatoare la Lumini şi la Revoluţia Franceză de după Congresul de la Viena.

Dintre toate reflexele de ordonare a cunoaşterii pe care le inculca vechiul mod pedagogic de gândire, enciclopedismul este printre primele care cedează sub greutatea propriei ambiţii, nu înainte de a da, prin Hegel, ultimul mare sistem filozofic, bazat pe convingerea epistemologic conservatoare că filozofia este regina tuturor ştiinţelor şi că pozitivismul

francez fusese o deturnare de la adevărata gândire metafizică, singura suficient de abstractă şi de încăpător speculativă cât să le poată cuprinde pe toate celelalte. Însă cui a găsit resursele de răbdare să treacă prin filozofia lui a naturii (unde Hegel respinge pe Newton ca barbar şi complet greşit, declară că apa nu este compusă din părţi şi se lansează în obscure explicaţii anatomice despre cum „plămânul este frunza animalului"), aceluia cu greu îi va veni să creadă că enciclopedismul hegelian vine din altceva decât ignoranţă, deşi o ignoranţă explicabilă într-un secol care se străduia să înţeleagă diferenţele gradate dintre speculativ şi pozitiv. De fapt, în ciuda acestei ultimei redute a enciclopedismului filozofic, Germania va face cele mai sigure avansuri pe terenul specializării disciplinare şi va juca cel mai important rol în noile reforme instituţionale, fiind model pentru noile state naţionale, inclusiv pentru cele din est, ca România. Dar nu ea este prima ţară care intră în aventura modernă a reformismului, ci Franţa, încă din timpul Revoluţiei.

După acest interval, la sfârşitul secolului XIX, toate ţările europene înţeleseseră că universitatea nu mai era doar o rampă de socializare intelectuală pentru elite, ci un instrument de producţie cognitivă pus în slujba societăţii. Producţia de cunoaştere începe să fie înţeleasă alături de producţia materială şi drept complement şi adjuvant al ei. Existau unele indicaţii că aceasta este direcţia în care vor evolua educaţia şi comunităţile intelectuale încă din secolul XVIII, când chimişti ca Lavoisier lucrau la variante mai bune ale prafului de puşcă şi Alexander von Humboldt străbătea Prusia în lung şi-n lat,

ca inspector de mine. Dar instrumentalizarea pe scară largă, industrială şi politică, a cunoaşterii de către stat este strict o invenție de secol XIX, cu consecințele pe care le ştim: gândită ca rezultat al unui proces de producție, cunoaşterea trebuie standardizată şi garantată. E standardizată prin programe impuse de la centru, examene repetate şi comisii profesorale şi garantată de ministere, prin aceea că deținătorul diplomei devine în ochii statului un practicant legitim al disciplinei pe care diploma garantează că o cunoaşte. E adevărat că şi în vechiul feudalism dreptul de diplomă le era acordat universităților ori de papă, ori de rege, dar autoritățile vechiului regim nu puteau spera, înaintea revoluției ştiințifice, la mari avantaje tehnologice din partea universităților şi nici nu interveneau făţiş în structura studiilor, care în unele locuri era păstrată cu mândrie, fiindcă era aceeaşi de secole. La fel, marile progrese tehnologice de dinainte de 1800 nu vin dinspre universități, iar inginerii, constructorii, arhitecții şi inventatorii îşi învață meseria aşa cum şi-o învățaseră dintotdeauna: pe şantiere, în ghilde, în unele şcoli profesionale secundare.

În secolul XIX începe cu adevărat confuzia modernă între abilitate intelectuală şi act de studiu. În Anglia, pactul dintre intelectuali şi stat are mai largă variabilitate instituțională şi, la extrema cealaltă, el pare bătut în piatră în Franța, unde vasta majoritate a fondurilor şi multe dintre standarde vin de la comitete profesorale subsumate într-un fel sau altul ministerelor. Modelul etatist o să devină universal şi chiar şi în țări cu o tradiție a autonomiei universitare mai acerbă, cum e

SUA, ştiința modernă este de neconceput fără implicarea financiară a statului în procesul de cunoaştere, fie prin investiții directe, fie prin granturi.

Schimbarea de paradigmă e definitivă pentru toate domeniile cunoaşterii, iar discipline noi ca psihanaliza sau sociologia vor parcurge în câteva decenii ale secolului XX traiectorii pe care disciplinele vechi le străbătuseră de-a lungul unui secol întreg până la acces instituțional. Transformările sunt vizibile mai cu seamă în ştiințe şi în politehnic, pentru care se deschid generoase *caisses des recherches*, dar ele lasă deloc subtile amprente şi-n umanioare, unde dintr-odată doctoratul şi lista de lucrări neproblematice politic care asigură primatul ştiințific devin criteriile *sine qua non* ale avansului universitar şi unde cercetători care cu jumătate de secol în urmă ar fi fost amatori devin dintr-odată specialişti şi învață de la alții, între patru pereți, ceea ce vechii curioşi învățau aiurea, cu multă dificultate şi de la neprofesionişti.

Una dintre consecințele mai puțin faste ale acestei schimbări este distanța tot mai mare între cercetătorul universitar şi public şi, în ultimă instanță, între cercetător şi corpul politic de decidenți. Profesionalizarea disciplinelor aduce cu sine şi însingurarea lor şi n-ar fi de mirare ca unul dintre motivele pentru care critica şi istoria literară îşi pierd influența în secolul XX să fie tocmai acela că ele intră în surdina sanctuarelor academice şi se specializează, fără să reuşească să genereze, ca fizica, o clasă de popularizatori credibili (poate şi pentru că istoria disciplinelor literare nu se

pretează genului de istorie a succeselor pe care-l practică ştiinţele în ultima sută de ani).

Aceasta este, în fine, epoca universitarilor şi savanţilor, unde începutul secolului fusese al oamenilor de litere şi scriitorilor – după 1840, numărul profesorilor universitari va creşte în întreaga Europă de cinci sau şase ori în mai puţin de un secol, ajungând la câteva zeci de mii; influenţa lor nu poate decât să crească şi ea. Scriitorii şi artiştii în genere vor rămâne până după al Doilea Război Mondial cu totul în afara ierarhiilor universitare, căci garanţia priceperii lor nu poate fi oferită nici de stat, nici de instituţia şcolii; statul poate cel mult să confirme, acordând premii şi titluri, ceea ce comunitatea artistică deja a stabilit. Dar omul de litere (ca istoric şi critic) şi filozoful se întorc tot mai des spre universitate, într-un efort de instituţionalizare a domeniilor umaniste care-şi atinge apogeul în Germania sfârşitului de secol (o instituţionalizare ale cărei consecinţe pentru dinamica internă a acestor tipuri de gândire încă n-au fost deplin înţelese).

Procesualizarea cunoaşterii înseamnă în primul rând mai multă birocraţie, deşi chiar şi la 1860, studioşi români îşi puteau lua doctoratele în orăşelele universitare germane fără efort birocratic şi nu cu foarte mare efort intelectiv; cu câteva decenii înainte de exodul studenţesc românesc în Germania universităţilor provinciale, Marx putea de pildă să-şi ia doctoratul fără să şi-l apere, iar unele instituţii nu erau străine de practica acordării de titluri pe nedrept. Până târziu în secol, aşadar, evoluţia rămâne profund inegală şi legată de vechiul mod de gândire. În plus, această standardizare epistemică nu

se întâmplă în gol, căci tot acesta e momentul când statul nu doar pune stăpânire pe diseminarea de cunoaştere, ci începe să normeze şi practica acelor meserii ale deținătorilor de cunoaştere care înainte trebuiau să răspundă mai ales în fața comunității locale şi-a ghildelor (medici, avocați, farmacişti, pentru care doar rareori existaseră în secolele dinainte norme profesionale). În Franța, ştampila statului este introdusă pe diplomele de studii medicale din frustrare față de numărul de fraude în domeniu[1].

Acest proces de schimbare a loialităților instituționale de la comunitatea locală la cea, mult mai abstractă, a statului şi a comitetelor intelectuale care normează noile profesii este nici mai mult, nici mai puțin decât revoluționar. Este momentul în care statul devine supraveghetor al fluxurilor de cunoaştere, de pe urma cărora îşi va câştiga în următoarele două secole şi superioritatea de supraveghere, şi cea de forță asupra individizilor, niciuna dintre ele posibile de-acum încolo fără ajutorul universitarilor sau al celor educați în universități, căci statul birocratic modern supraviețuieşte în formele sale tari doar prin alianță cu comunitățile ştiințifice: chiar dacă alianța înregistrează divergențe, el este un beneficiar al producției de cunoaştere şi unul dintre cei mai bogați susținători ai ei. Unde cunoaşterea ştiințifică îi dă tehnologie, cea umanistă îi oferă, cel mai adesea, birocrați.

Acum, statul nu doar că parafează actul de studii, ci stabileşte curriculumul, standardizează numărul anilor de studiu şi – într-un final – decide cine este sau nu competent să

[1] Liard, Louis, *op. cit.*, vol. 2, p. 38.

învețe pe alții; sau, dacă e prea mult spus, atunci comitetele profesorale fac toate aceste lucruri *în numele* statului. Această putere de supervizare nu este însă absolută şi nici uniformă, căci se întâmplă de multe ori în perioada următoare ca prestigiul unui intelectual să fie atât de mare, încât să nu poată fi redus la tăcere decât cu prețul scandalului public sau să apară grupuri intelectuale radicale, ca tinerii hegelieni, care nu ştiu să tacă şi care doar cu greu pot fi înregimentați, deşi ironic este că ei înşişi sunt produse ale aceloraşi sisteme universitare. Mulți însă tocmai că *nu* primesc funcții universitare sau, dacă primesc, le pierd adeseori odată cu schimbarea guvernelor (în România, profesorii sunt înlocuiți chiar din semnătura miniştrilor) şi, astfel, nu de puține ori, lipsa acceptării lor instituționale este un bun indiciu pentru libertatea de gândire şi curajul refuzaților.

a. Franța

Din haosul legislativ al Revoluției, Franța iese fără universitate, pe care Napoleon o va reînființa printr-o lege din 1808. După restaurație însă, universitatea – ca simbol al marilor schimbări revoluționare şi ca atare, al uzurpării stării de drept, este închisă doar pentru a fi redeschisă din nou în aproape aceeaşi formă, dar populată de clerici, aşezați în toate pozițiile de autoritate; atât de mulți, că Benjamin Constant simte nevoia să vorbească despre acest asalt conservator în Parlament, în 1827[1]. În mod interesant, Napoleon se întrebase

[1] *Ibidem*, p. 155.

în 1805, când încă se lucra la planul noii instituții, dacă profesorii ei să fie aleşi tot dintre clerici sau dacă ar trebui să se renunțe cu totul la condiția celibatului universitar[1]. Împăratului i se propusese şi înființarea unei şcoli superioare de literatură, pe care o refuză. Spune că geniul şi gustul nu se educă şi, ca atare, țara nu are nevoie de şcoală literară, dar că ar admite la rigoare o şcoală de gramatică.

Or, şcoli de gramatică existaseră sub Vechiul Regim de sute de ani, iar literatura se predase în centre culturale alternative, uneori neoficiale: La Harpe îşi ținuse cursul de literatură la Museionul înființat privat, care ia numele de liceu în 1785, şi avea să predea aici şi după Revoluție, când Liceul are să ia numele de Ateneu regal şi să reziste în această formulă până la 1849[2], urmând soarta altor licee şi institute pariziene care îşi schimbă numele şi dispar din istorie. Nu arată asta cât de *ad-hoc* era întreaga aşezare disciplinară în pragul modernității? Nu universitatea, ci tocmai astfel de alternative instituționale permit Parisului să rămână centru cultural european în prima parte a secolului – mai ales prin munca ştiințifică de la Colegiul Franței şi din Muzeul de Istorie Naturală, care sunt adevărate şcoli de cercetare. Bugetul Muzeului rămâne, de altfel, până la 1830 considerabil mai mare decât al facultăților de litere şi ştiințe luate laolaltă[3], a căror funcție e aproape în exclusivitate utilitară; cercetarea s-a rupt de predare în Franța devreme, fără ca *descoperirea* de

[1] Aulard, A., *Napoléon Ier et le monopole universitaire*, p. 148.
[2] *Ibidem*, p. 41.
[3] Harry, Paul, *op. cit.*, p. 57.

cunoaştere şi *transmiterea* de cunoaştere să coexiste ca funcţii în aceeaşi instituţie (ca în Germania).

Educaţia universitară franceză rămâne într-adevăr mult în urma celei germane, deşi primatul ştiinţific al Franţei e garantat o vreme de tocmai aceste institute. Intelectualii francezi recunosc totuşi decalajele dintre sistemul lor şi-al vecinilor, trimit – cum am văzut – delegaţi ca să le studieze, pentru ca în a doua parte a secolului să trimită şi filologi, medievişti, ca să se formeze în seminare germane.

O parte din anchilozarea aceasta se datorează planului iniţial al universităţii imperiale, care era în toate privinţele o organizaţie totală al cărei scop era uniformizarea pedagogică a naţiunii. Avea să-i ia multă vreme educaţiei superioare în Franţa să depăşească acest model. Propriu-zis, nici în facultăţile de litere, nici în cele de ştiinţe nu se făcea cercetare. Iniţial, funcţia celor de litere era mai degrabă de acordare a gradelor; profesorii erau luaţi din licee, sau – ca în Paris – trei profesori de umanioare din licee şi trei de la Colegiul Franţei. Nu erau mulţi în primul rând, aşa că posibilitatea specializării rămâne redusă – pe tot parcursul secolului, până la înfiinţarea marilor şcoli înalte de cercetare din anii ’80, se va deplânge constant starea precară a învăţământului umanist în universităţi.

Facultatea de litere avea, aşadar, profesori care de obicei predau în altă parte. Când se preda la universitate, se preda unui public pestriţ şi nespecialist. Comisiile profesorale se reuneau cu ocazia examenelor, care cereau acum compoziţie franceză şi latină, însă numărul licenţiaţilor în litere rămâne

mic – doar 153 într-o perioadă de cinci ani de la 1809 la 1815, spre deosebire de trei mii de licenţiaţi în drept[1]. Numărul de cursuri în facultăţile de litere este foarte redus şi abia dacă acoperă pregătirea de bază. Se face istoria filozofiei antice şi moderne, istorie literară franceză şi antică, istorie modernă şi geografie[2], deşi ele nu erau cursuri de specialitate. Dacă în Paris marile institute, colegii şi muzee suplineau lipsurile universităţii şi păstrau capitala Franţei pe harta ştiinţifică a Europei, în provincie situaţia era de aşa natură că adesea facultăţile nu erau substanţial diferite de licee – se predau uneori câte două sau trei cursuri unor clase nu mai mari de zece studenţi, şi aceia venind ori din lumea micilor oraşe, ori direct de pe băncile liceelor.

Mecanismul acesta universitar, înţeles militarist ca un numeros corp profesoral subsumat marelui maestru, care la rândul său trebuia să răspundă în faţa regelui, este ineficient şi Napoleon al III-lea se gândeşte să închidă universitatea după Revoluţia de la 1848; într-o lege din 1850, titlul de Mare Maestru dispare şi e înlocuit cu cel de ministru al educaţiei. Tot după Revoluţie sunt scoase din grila de cursuri cele de drept constituţional şi de istoria filozofiei[3], ca semn că aceasta era încă o vreme în care autoritatea vedea cu scepticism noile direcţii de cunoaştere care ar fi putut la îndoială legitimitatea monarhiei sau a bisericii. În timpul Monarhiei din Iulie, de altfel, Politehnica fusese închisă de patru ori din cauza

[1] Liard, Louis, *op. cit.*, p. 122.
[2] *Ibidem*, p. 114.
[3] Arnold, Matthew, *Schools and Universities…*, p. 41.

agitației politice[1] şi abia în 1883 va ajunge statul să aibă suficientă încredere în profesorii săi şi îi va scuti de obligația de a trimite rezumatele cursurilor la minister[2].

Matthew Arnold, trimis în Franța să studieze sistemul universitar, înțelege foarte bine legătura strânsă dintre statul francez şi universitate într-un raport pe care-l scrie în anii '60: universitățile „reprezintă statul, țara, comunitatea colectivă, într-o formă vizibilă, izbitoare, care este deopotrivă una nobilă şi civilizatoare".[3]

Pe Arnold îl impresionează interesul pentru ştiință din Franța, dar observă şi că universitățile franceze n-au libertate. Catedrele de la 1862 sunt în mare aceleaşi cu cele de la 1810, deşi numărul lor a crescut la unsprezece. Se predă în continuare literatură antică, franceză, filozofie, istorie[4] şi-n continuare licențele nu sunt bine diferențiate. Se lucrează cu o înțelegere încă generalistă a educației universitare, dar Arnold laudă şi faptul că Franța are acum şcoală de limbi orientale, care în Anglia lipsea, şi că statul francez reuşise să normeze studiul dreptului în aşa fel încât avocații nu erau obligați, ca în Anglia, să-şi învețe meseria la voia sorții.

În plus, cu o bogată tradiție a învățământului popular, ce nu poate fi spus între pereții universității din Paris ajunge la public pe alte canale – mai ales prin intermediul cursurilor populare. La 1860 sunt peste 1000 de astfel de cursuri în

---

[1] Willis, Rudy, *op. cit.*, p. 108.
[2] Musseline, Christine, *The Long March of French Universities*, p. 18.
[3] Arnold, Matthew, *Schools and Universities*, p. 105.
[4] *Ibidem*, p. 97.

Franța, dintre care aproape patru sute erau despre literatură.[1] E adevărat că ele nu sunt de nivelul celor din Heidelberg sau Leipzig şi sunt ținute adesea de amatori, dar la 1860 nu există nicio altă țară în lume care să poată genera o asemenea activitate educativă publică, aproape în ciuda interesului universitarilor pentru subiect. În universitate, cursurile vechi de poetică şi retorică se țin încă, dar ele sunt mai degrabă avataruri ale unui fel de a înțelege literatura moştenit din secolul XVIII.

În afara universității, literatura propriu-zisă începe să apară des în manualele de gimnaziu şi liceu abia după 1850[2], dar când ştiințele vor prinde avânt în a doua parte a secolului şi se va propune, ca în România la 1890, bifurcarea educației secundare între cea tehnico-ştiințifică şi cea umanistă, printre instituțiile care se opun vehement se numără şi universitatea. Rezistența împotriva diminuării studiului umanist clasic este transnațională şi se vede, câteodată chiar mai retrogradă, în Anglia sau Germania. Rezistența împotriva unui învățământ practic, care să pregătească profesionişti mai degrabă decât învățați, este şi ea marcantă. E grăitor poate că dintre cele două mari laboratoare ştiințifice, al lui Claude Bernard şi al lui Pasteur, niciunul nu este arondat universității (ci Muzeului şi Şcolii Normale, respectiv). Când în cele din urmă ministrul Duruy înființează Şcoala Practică de Studii Înalte, o instituție

[1] Horvath-Peterson, Sandra, *Victor Duruy & French Education*, vezi tabelul de la p. 185: împreună cu 223 de cursuri ştiințifice, 103 istorice.

[2] Guiney, Martin, *Teaching the Cult of Literature...*, p. 49.

fără teste, fără diplome şi fără impoziţii, ştie bine că o înfiinţează în ciuda şi împotriva vechii universităţi: „Şcoala practică", spune el, „este un microb pe care-l pun în zidurile crăpate ale vechii Sorbone; o să crească şi o să le prăbuşească..."[1]

În toată Europa, numărul studenţilor de universitate creşte constant în secolul XIX, pentru că numărul tuturor celorlalte categorii de elevi creşte. La 1831, în Franţa erau 60 de mii de elevi în ciclul secundar. Treizeci de ani mai târziu numărul crescuse la 140 mii[2]. Numărul de bacalaureaţi se dublează în aceeaşi perioadă, deşi pentru o creştere a numărului de studenţi în litere şi ştiinţe trebuie să aşteptăm sfârşitul secolului, când – de la 1865 în sus, până la începutul secolului XX, vedem o împătrire a numărului de licenţe în litere, de la 200 la 800 pe an, şi o creştere de mai bine de cinci ori a numărului de profesori[3]. Interesant este că cea mai mare parte din catedrele nou create se duc spre limbile şi literaturile moderne şi abia apoi spre clasice, istorie şi filozofie[4] (de altfel limbile moderne deveniseră obligatorii în învăţământul secundar în prima parte a secolului şi se introduce o *agrégation* pentru ele în cea de-a doua parte a lui).

---

[1] Horvath-Peterson, Sandra, *op. cit.*, p. 195.

[2] Harry, Paul, *From Knowledge to Power*, p. 16.

[3] Nichols, Terry, *Prophets and Patrons...*, p. 30, pentru numărul de licenţe. Compagnon, Antoine, *La Troisième République des lettres*, p. 28, pentru numărul de profesori. Numerele acestei curbe ascendente sunt diferite pentru diferiţi cercetători, dar creşterea e recunoscută de toţi.

[4] Nichols, Terry, *op. cit.*, p. 33.

Numărul catedrelor de ştiinţe o să crească şi el, mai ales în secolul XX, dar schimbarea avantajează mai ales noua filologie, care se extinde şi-n universitate, şi-n alte instituţii nou înfiinţate – la Şcoala Practică de Studii Înalte, în 1888, umanioarele sunt finanţate în cuantum egal cu al ştiinţelor fizice[1]. E drept că schimbările nu sunt numai demografice şi că, după 1870, sistemul francez intră pe panta ascendentă a unor reforme care îl vor transforma decisiv. Compagnon vorbeşte chiar despre o „înfiinţare" a universităţilor franceze în perioadă, care e de altfel şi perioada în care universitatea recuperează decalajul istoric în care se păstrase vreme de mai bine de un secol; această înfiinţare se face emulând modelul german şi devine definitivă cu o lege din 1896, ce precedă cu doar câţiva ani o lege similară – şi la fel de meritorie – a lui Haret în România; de altfel, începând cu deceniul al optulea, se discută mult în presa pedagogică franceză exemplul universităţilor germane, care sunt luate ca model de mulţi.

Conflictul dintre adepţii clasicismului şi ai modernismului se întețeşte o ultimă dată, acutizându-se în dezbaterea despre rolul latinei în învăţământ, care continuă cu anii, implicând toţi intelectualii mari ai Franţei. Ministrul educaţiei din anii '70, Jules Simon, cerea în timpul ministeriatului său „transformarea metodelor învechite şi abandonarea exerciţiilor a căror inutilitate este universal recunoscută"[2] – şi există destule

[1] Harry, Paul, *op. cit.*, p. 50.

[2] *Apud* Savoie, Philippe, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914)*, cap. 8, paragraf 8, carte online accesată la: https://books. openedition.org/enseditions/5044.

indicii în epocă că starea învățământului latinesc era tot mai precară. Într-adevăr, după 1880, începem să vedem mereu latina pe poziții secundare, iar anacronica metodă imitativă a învățământului retoric, care cerea reproducerea obedientă a modelelor clasice, e înlocuită treptat cu cea explicativă şi istorică – educația literară o înlocuieşte în sfârşit pe cea clasică.

Paradoxal este că noua metodă explicativ-erudită va limita la nivel universitar influența celeilalte mari tradiții franceze, a criticii non-universitare, reprezentată de Sainte-Beuve, Taine sau Brunetière. În paralel, după 1880, numărul autorilor francezi studiați în şcoală creşte simțitor şi schimbarea se vede şi-n aceea că latina apare mai degrabă acum în exerciții de traducere[1], deşi doctoranzii vor mai trebui o vreme să-şi scrie tezele secundare în ea.

Criticii non-universitari, dacă aleg să predea undeva, o fac mai ales la Colegiu sau la Odeon[2], împreună cu neinițiații. La sfârşitul secolului, universitatea aparține savanților – deşi studii mai recente arată că această schimbare nu a recalibrat în mod fundamental rolul universității ca instituție care conferă titluri şi că „marile şcoli" au rămas centrale[3]. Dintre cele câteva zeci de doctorate acordate de Sorbona în fiecare an la sfârşitul secolului, doar o şesime sunt acordate studenților universității – restul sunt luate în continuare de studenții

[1] Guiney, Martin, *op. cit.*, pp. 150-151. Tot Guiney ia anul 1880 drept reprezentând întoarcerea spre o educație literară, unde cea dinainte fusese retorică.

[2] Compagnon, Antoine, *op. cit.*, p. 38.

[3] Vezi Musseline, Christine, *op. cit.*, p. 13.

marilor şcoli de cercetare[1]. În orice caz, noul model, parțial scientist şi foarte atent metodologic, se impusese suficient încât să-l frustreze pe Brunetière, ultimul reprezentat al tradiției criticii publice: „Lingvistica şi filosofia", spune el, „au uzurpat, în educația eruditului, acel prim rang care pe vremuri nu aparținea decât umanioarelor. Am văzut reputații europene crescând pe baza lecturii unui singur cântec de gestă. [...] Răul a venit din Germania."[2]

Istoricii şi medieviştii crescuți în şcoala critică, şi care aduseseră răul din Germania, se mândresc însă că au impus în vechile instituții noile standarde. Langlois, unul dintre apologeții noilor metode, deplânge şi trecutul haotic al universității engleze şi franceze, care ajunseseră în secolul XIX doar o „abstracție maiestuoasă" şi lipsa de standarde de cercetare a facultății de litere din Paris, unde prea multă vreme umaniştii se mulțumiseră cu succesul public; el pledează pentru o facultate care să se ocupe de „adevărurile dobândite ale ştiinței". Chiar şi la 1890, când observă totuşi o schimbare de direcție în învățământul universitar umanist, i se părea că nu era foarte bine marcată diferența între bacalaureați şi licențiați şi că literele încă nu reuşiseră să introducă acea distincție de grad între educația generală şi cea care încurajează „delicata plantă a ştiinței"[3]. „Cultura ştiințifică, liberă şi dezinteresată", spune

[1] O realitate cunoscută la sfârşitul secolului XIX, căci Langlois se plânge de asta într-un articol din 1893. Vezi „La licence ès lettres", în *Revue internationale de l'enseignement*, p. 149.

[2] Compagnon, Antoine, *op. cit.*, p. 38.

[3] Langlois, *art. cit.*, p. 140 şi urm.

el, „este scopul, menirea educației superioare.”[1] Vremea frazelor lustruite şi a noțiunilor obscure de gust, talent şi valoare trecuse. Ce putea fi cunoscut acum despre literatură trebuia cunoscut *metodic*. Ce se putea spune cert despre ea, trebuia spus *istoric*. În Franța, ca peste tot, istoria este marele câştigător al prefacerilor intelectuale şi domeniul cu conturul cel mai bine decupat din lupta pentru supremație universitară.

Chiar şi înainte de 1890 se vorbeşte tot mai des despre o înțelegere ştiințifică a literaturii şi până şi criticii neuniversitari, ca Taine sau Brunetière, vor încerca să dea teoriilor lor despre literatură şi cultură o parte din poleiala strălucitoare a noului jargon scientist.

Lanson, care începuse în tabăra acestora şi optează într-un sfârşit pentru metodă, rezumă cel mai bine schimbarea:

> Învățământul literar este un învățământ care cultivă în principal facultățile imaginative şi sentimentale, care – vrând să producă discernerea frumosului, obişnuieşte individul să exalte ceea ce-i place [...]. Învățământul ştiințific se orientează spre adevăr, nu spre frumos, pune un preț mai mare pe control şi nu pe invenție, şi mai ales pe idei; dezvoltă facultățile rațiunii şi observației, obişnuieşte mintea cu cercetarea, cu verificarea metodică şi răbdătoare etc.[2]

Vechile umanioare, spune el în aceeaşi carte, învățau nu arta gândirii, ci arta de a vorbi bine fără să gândeşti.

---

[1] *Ibidem*, p. 151.

[2] Lanson, Gustav, *L'université et la société moderne*, pp. vii-viii.

Adevăratele umanioare sunt acum cele istorice, iar tranziția de la vechea critică a impresiilor şi geniului la cea nouă, ştiințifică, a documentaristicii, care va da, printre altele, şi anosta tradiție comparatistă interbelică, pare finală.

Facultatea de teologie e eliminată din universitate şi nu va mai dura mult până când o să vedem disjungerea literelor de filozofie şi istorie. Dar la 1900, filologia modernă deja câştigase, iar „problema latinei" fusese aproape rezolvată, nu atât prin dispariția ei din mediul universitar, unde e încă studiată cu seriozitate, cât prin dispariția exigenței ca ea să fie predată cu asiduitate în toate şcolile națiunii; la începutul secolului XX e scoasă din secțiunea modernă. Latina nu mai era limba rațiunii şi-a ştiinței şi încetase să mai fie însemnul sobru al unei culturi atemporale. Asaltul literaturii franceze asupra educației secundare este în plin curs la sfârşitul secolului, iar sistemul va avea mare nevoie de profesori de franceză şi ca atare de un sistem universitar care să-i pregătească. Atenția dată noilor literaturi îşi câştigase o legitimitate sistemică, prin nevoia statului național de oameni care să cunoască bine şi să inculce şi altora mitul excepționalității naționale, cu care – spre deosebire de excepționalitatea greco-romană – cetățenii se puteau pentru prima oară identifica în mod real.

b. Germania

Idealul educației pure, nepragmatice, care să-şi aibă baza în clasicii greco-romani rezistă cel mai mult în Germania. Până la 1900, n-au putut intra la universitățile germane decât

absolvenți de gimnaziu clasic, în care jumătate din ore erau dedicate literaturii şi limbilor vechi. Profesorii universitari, un foarte influent corp politic, refuză în repetate rânduri deschiderea porților universitare pentru studenți veniți din învățământul modern – şi țin cu îndârjire de acest privilegiu, care este adesea un privilegiu de castă, căci gimnaziile clasice erau institutele educative ale înaltei burghezii şi aristocrației. Cedează o primă oară abia la 1890, când se permite celor din colegiile reale intrarea la universitate, dar doar dacă urmau să studieze matematică sau ştiințe naturale. Universitatea devine accesibilă studenților din celelalte şcoli secundare abia după 1900; este cel mai viu exemplu de fidelitate față de canonul clasic din Europa, în condițiile în care presiunile ca sistemul universitar să se deschidă spre celelalte clase sociale începuseră încă din 1848. Fritz Ringer a observat foarte bine că „antipragmatismul era o trăsătură principală a doctrinei neoumaniste”[1].

Această aplecare filoclasicistă poate fi văzută încă de la începutul universității din Berlin – când facultatea de filozofie are cel mai mare număr de profesori ordinari şi majoritatea docenților. Ca peste tot în Europa, numărul profesorilor universitari creşte constant pe parcursul secolului; la Berlin, până la 1860, el creşte de la 58 la 173, dar superioritatea numerică e mereu de partea filozofilor, al căror număr se

[1] Ringer, Fritz, *The Decline of the Mandarins*, p. 108.

dublează iarăşi până în 1880[1]. Luate izolat, cifrele sunt înşelătoare însă, căci Germania nu practică împărţirea disciplinară a Franţei şi cei 173, apoi peste 300, sunt adesea profesori în discipline incompatibile, de la hidraulică la sumeriană. Însă de la bun început seminarul de clasice condus de Wolf este unul dintre centrele învăţământului în Prusia.

Enciclopedismul supravieţuieşte ca model cognitiv până în anii '40. Cu dispariţia marilor figuri culturale (Hegel moare în 1831, Goethe în 1832, Schleiermacher în 1834 şi Wilhelm von Humboldt în 1835), rămâne fără apărători, iar filozofia devine tot mai mult o ştiinţă a învăţaţilor, consumându-se în abstruse teorii neokantiene ale cunoaşterii şi văzându-se, prin urmare, lipsită de aderenţa idealismului.

De la înfiinţare, universitatea din Berlin trebuia să ajute statul „să înlocuiască prin forţe spirituale ceea ce pierduse fizic" în urma războaielor napoleoniene. Cuvintele erau ale regelui însuşi şi intelectualii care lucraseră la planul noii universităţi erau perfect conştienţi de sarcina regenerativă a noii instituţii, pe care – din dispreţ faţă de vechile universităţi – nici nu voiau să o numească universitate, ci „wissenschaftliche Lehranstalt" sau „allgemeine Lehranstalt"[2], institut de învăţământ ştiinţific sau general. Dintre cele câteva zeci de profesori care ocupă catedrele iniţiale, cel mai bine plătit este tot filologul, Wolf, care ceruse să conducă seminarul de clasice, un post de director la

[1] Pentru dublarea numărului de profesori filozofi între 1860 şi 1880, vezi Kohnke, Christian, *The rise of Neo-kantianism*, p. 203. Pentru datele anterioare, vezi tabelele de sfârşit din Köpke, *op. cit.*

[2] Howard, Thomas Albert, *op. cit.*, p. 146.

Academie, un salariu de 3000 de taleri şi un post de consilier în autoritatea şcolară[1] în schimbul venirii la Berlin, unde i se alătură lui Schleiermacher, fraților Humboldt şi lui Fichte (ultimul e plătit cu doar 800 de taleri pentru cursuri de filozofie pentru care dă anunț în ziare[2]).

În ciuda acestei invazii savante, marile schimbări de curriculum în favoarea disciplinelor filologice se văd, ca şi în Franța, în a doua jumătate a secolului. În prima jumătate, mai ales după Congresul de la Viena, se observă şi-n Prusia aceeaşi reacție conservatoare la Lumini. Promisiunea neimplicării statului în problemele interne ale universităților nu e respectată – se cenzurează cărți, se închid ziare, sunt expulzați savanți. Mulți dintre tinerii hegelieni de stânga sunt interzişi în universități. În 1837, şapte profesori de la Göttingen, printre care şi celebrii frați Grimm, îşi pierd funcțiile universitare fiindcă se opuseseră public dorinței noului rege de a schimba constituția regatului Hanovra; evenimentul e important şi întoarce atenția lumii germane asupra universității, iar Jacob Grimm scrie, drept răspuns, un pamflet în 1838 în care reiterează poziția kantiană, din *Conflictul facultăților*, spunând că e de datoria profesorului universitar să-şi dea cu părerea asupra problemelor importante de stat şi sociale şi că, în ultimă instanță, aceste luări de poziție sunt chestiuni de conştiință. În urma unui alt reviriment conservator, de data asta după 1848, Prantl şi Fischer, doi neokantieni, ori pierd dreptul de a preda la anumite universități, ori pe acela de a preda anumite

[1] Köpke, Rudolf, *op. cit.*, p. 63.
[2] *Ibidem*, p. 64.

discipline[1]. Se întâmpla des ca profesori să fie numiți de ministere pe catedre vacante în ciuda recomandării exprese a consiliilor profesorale. Guvernele privesc în general cu scepticism asociațiile profesionale şi studenţeşti în toată lumea germană, dar mai ales în Austria vecină. Idealul humboldtian de a transforma universitatea într-un loc al meditației umaniste şi gândirii ştiinţifice se confruntă sau cu conservatorismul statului, care-şi recâştigă teritoriile pierdute şi, odată cu ele, o parte din curaj, sau cu tot mai marea nevoie de profesionalizare, de care nici Germania, cu universitățile ei puriste, nu e străină.

În ciuda dificultăților însă, pe la jumătatea secolului, intelectualii germani, altfel suferind de orgolii supradimensionate şi uşor de rănit, cunoşteau foarte bine crescânda importanță internațională a universităților lor, iar progresele din disciplinele umaniste sunt, în acelaşi răstimp, fără seamăn: la cursurile lui Wolf învață Mommsen şi Boeckh, Ranke, tot la Berlin, învață pe Burkhardt, frații Grimm pun bazele germanisticii, iar Diez, la Bonn, ale romanisticii, se scot celebre ediții critice din poeții Evului Mediu german, lăudate cu patos patriotic în prefețe. La Berlin se dau doctorate sporadice în limbi vechi, ca sanscrita[2], iar germaniştii se vor reuni în Frankfurt la 1847, alegându-şi preşedintele[3], după jumătate de secol de comentariu critic, cercetări antropologice, publicare de dicționare şi istorii ale limbii.

---

[1] Kohnke, Christian, *op. cit.*, p. 224.

[2] Clark, William, *op. cit.*, p. 223.

[3] Meves, Uwe, „Zur Namesgebung *Germanist*", în *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik*, p. 31.

Şcoala critică de istorie, care începe cu Niebuhr la Bonn şi continuă cu Ranke, este tot o invenție a primei jumătăți de secol – influența ei asupra discursului istoric şi filologic o să fie copleşitoare şi va produce cea mai mare schimbare de paradigmă în discursul umanist de la Renaştere încoace, căci o să întoarcă cercetarea literară în mod definitiv spre istorie, dar de data asta oferindu-i şi un instrumentar conceptual mai elaborat, de care istoricii literari ai începutului de secol duceau lipsă, fiind eminamente generalişti. Kogălniceanu o să-l evoce cu respect pe Niebuhr în discursurile sale parlamentare – îi fusese student –, iar Iorga, în prima sa prelegere universitară, explicându-şi propria filiație intelectuală, dă dovadă de o bună cunoaştere a acestei tradiții, care încercase să stabilească condițiile înțelegerii temeinice a trecutului.

Istoria este, prin urmare, disciplina totemică a ciclului umanist în secolul XIX şi pe baza învățăturilor ei se formează noile specializări umaniste. Vechea înțelegere poetică, normativă a literaturii nu încetează, dar trece în subteran. Ea va fi reînviată cu „revoluțiile" formalistă şi structuralistă, dar mereu mai degrabă ca o rezistență împotriva istorismului, contextualismului, biografismului, care uneori par să acapareze studiul literar până la exhaustiv şi, ca atare, până la inesențial. La începutul secolului nouăsprezece însă, ce se naşte şi ce face posibile toate transformările disciplinare ulterioare, este ideea că nu se poate vorbi despre o operă literară sau despre un eveniment trecut până nu i se cunoaşte istoria, până nu i s-a cercetat contextul, până când nu ne-am asigurat că deținem textul în variantele lui finale, până când n-am cunoscut ceea

ce studiem aşa cum a fost în fapt. Spusă astfel, metoda pare mai degrabă o invitaţie la rigoare ştiinţifică, deşi ce stă la originile ei nu este neapărat o specie de pozitivism, cu toate că Ranke va insista că istoria nu se preocupă de marile întrebări şi că nu spune decât ce poate să vadă.

La originea ei stă ideea că există o evoluţie istorică depistabilă, o dinamică recognoscibilă a evenimentelor din lume, că aceste evenimente, în ordinea în care au decurs, au o logică organică, că ele trebuie deopotrivă înţelese şi de jos, de la firul ierbii, dar şi de la înălţimile generale ale consecinţelor lor ideatice, că între minte şi lume, între ceea ce se gândeşte şi ceea ce se întâmplă, există mereu un drum cu două sensuri, o legătură care chiar dacă scapă investigaţiei, trebuie presupusă pentru ca însăşi esenţa istoriei să fie posibilă, deşi la această esenţă nu se poate ajunge decât prin analiza răbdătoare a particularului.

În al doilea rând, stă convingerea herderiană că istoria are mereu o faţă locală, că e personalizabilă în marile trăsături ale popoarelor, care dintr-odată merită cunoscute nu pentru c-ar fi mari purtătoare de civilizaţie, ci pentru că în evoluţia lor organică prin timp, creează cultură şi în felul acesta instanţiază unicitate. Clişeul geniului francez, german, britanic, cu opere care n-ar putea fi produse decât într-un anumit loc de un anumit tip de oameni, sub un soare particular, este un produs al acestei idei herderiene.

Înarmaţi cu un vocabular al evoluţiei spirituale moştenit de la idealişti şi cu unul al „trăsăturilor naţionale” moştenit de la Herder, le va lua mult istoricilor literari până se vor hotărî ce

anume trebuie cunoscut înainte să se apuce de scris. Ca mulți dintre istoricii contemporani din şcoala critică, la un moment dat vor începe să creadă că trebuie să ştie *tot* (e cât se poate de interesant însă că acest interes pentru trecutul literar al națiunilor moderne începe acolo unde se înțelege temporalitatea textului, contextualitatea lui – acolo unde niciun text, nici măcar cel religios, nu mai e absolutizat în adevăr şi se acceptă că ideile din oricare text sunt produse în istorie şi ca urmare a ei. Într-un fel sau altul, prăbuşirea teologiei universitare a lăsat loc pentru o hermeneutică care nu s-a mai temut să facă apel la o tradiție culturală laică, în care mesajul scriptural se construia doar *în* lumea istorică).

Acesta este motivul principal pentru care în 1850 puteai studia la Leipzig sanscrită, coptă, arabă, siriacă, aramaică, ebraică, neoebraică, turcă, latină, greacă, germană, franceză, italiană, spaniolă, engleză, rusă şi neogreacă. Acesta este deopotrivă motivul pentru care vedem un influx de cursuri de literatură națională, care în secolul XVIII lipsiseră cu desăvârşire – deşi primul curs de literatură germană de la Berlin, al lui von der Hagen, despre *Inelul Nibelungilor*, e ținut fără plată şi Rudolf Köpke se plânge la 1860 de situația precară instituțional a germanisticii: „niciodată nu va fi vie şi roditoare această ştiință", spune el, „până nu va fi recunoscută din toate părțile de stat."[1]

Numărul cursurilor filologice şi lingvistice creşte însă pe tot parcursul secolului şi explodează după 1870 – la sfârşitul secolului, studiile umaniste întrec în înmatriculări dreptul şi

[1] Köpke, Rudolf, *op. cit.*, pp. 80-81.

medicina, lucru care nu se mai întâmplase în Germania de secole[1]. Noua realitate se vede în cataloage, căci puține universități germane de tradiție nu au un ciclu umanist complet, în care abundă seminarele de analiză textuală. Din faptul că cursurile dedicate literaturilor moderne discută cel mai adesea un singur text, de obicei medieval, se vede că textele literaturilor noi sunt analizate adesea în maniera filologiei clasice. Se învață, desigur, iarăşi o noutate, franceză, bretonă şi germană veche, deşi în continuare (la Heidelberg, în 1835) retorica e subsumată studiului filozofic, nu filologic, tot aşa cum nimeni nu ştie ce să facă cu estetica, care se mută între departamente, în vreme ce istoriile literaturii naționale sunt mutate ori la „arte frumoase", ori la filologie.

Numele operelor care se studiază des acum arată însă cât de profund se schimbă aria de interes a cercetării literare: se citeşte *Gudruna*, *Beowulf*, Dante, Goldoni, Byron, Calderon, Shakespeare, dar şi literatură nordică sau gotă veche. Aceştia sunt noii clasici, care îi înlocuiesc pe cei vechi, modernii despre care doamna de Staël spusese cu şaptezeci de ani înainte că încurajau „un nou gust". Întoarcerea critică spre ei începuse de la primii romantici, dar instituționalizarea lor la scară largă acum marchează primele etape ale formării unui nou câmp disciplinar, care în secolul următor avea să primească exageratul şi subtil eurocentricul nume de „literatură universală"; în el, eliberați parțial de determinismul contextelor naționale, comparatiştii aveau să caute noi uniformități de stil şi conținut, pe care urmau să-şi construiască credința că există o literatură europeană *sui generis*.

[1] Charle, Christophe, „Patterns", în Ruegg, *op. cit.*, p. 58.

În anii ‘70, la Heidelberg, puteai studia pe lângă vechii clasici, care au seminare separate, cursuri de istorie literară germană, engleză şi franceză şi tot atunci încep să apară seminarele de limbi moderne, diferite de cele de limbi clasice, ca semn al propagării modernismului. După câteva menţiuni trecătoare ale românei în romanistica începutului de secol, Weigand înfiinţează la Leipzig în 1893, un institut de studiu al limbii române, care e o noutate în Occident şi începutul românisticii ca disciplină în Germania[1]. Seminarele de romanistică şi germanistică apar la Heidelberg la 1890, după ce o catedră de romanistică apăruse la Berlin în anii ‘60. Primul seminar de germanistică, creat pe modelul seminarelor clasice, dar construit pe o mai veche catedră de estetică, apare de altfel la 1858, într-una din universităţile secundare, în Rostock[2]. Pentru toate aceste noi apariţii trebuie ţinut minte că un seminar nu era un simplu loc de discuţie de texte, ci un departament cvasiautonom în interiorul universităţii, cu directori, responsabili de lucrări şi adesea biblioteci proprii. Investiţia instituţională era considerabilă şi oriunde vedem apărând aceste seminare, o să vedem câteva decenii mai târziu facultăţi. Seminarul contemporan, ţinut de asistenţi pasageri, unde se discută în grabă fragmente din marile texte ale unei tradiţii, care nu dispune de infrastructură separată, putând fi mutat sau anulat după nevoi, nu mai păstrează din cel vechi decât numele şi iluzia ideilor descoperite în comun.

---

[1] Schlösser, Rainer, „Die Tradition der Rumänistik im Leipzig”, în *Întâlniri între filologi români şi germani*, p. 19.

[2] Janota, Johannes, *Eine Wissenschaft etabliert sich*, Introducere, p. 51.

E drept că nu se poate vorbi în cazul niciuneia dintre ţările în discuţie despre facultăţi separate de literatură germană sau franceză, dar temelia instituţională pentru existenţa lor ulterioară este pusă nu doar prin seminare, ci şi în faptul că tot de-acum studenţii încep să-şi ia licenţe, apoi doctorate, în istoria literaturii naţionale, un lucru de neimaginat cu un secol în urmă. Multe universităţi germane vor continua să creadă că filozofia poate da coerenţă tuturor acestor interese intelectuale disparate, dar realitatea specializării e recunoscută de toată lumea, şi consecinţele ei deplânse.

Nu trebuie să mire că discuţia despre educaţie în secolul XIX se poartă încă pe jumătate în termenii secolului XVIII – problemele nu s-au schimbat cu totul, ele au devenit doar mult mai presante. Încă se discută la nesfârşit despre primatul clasicilor şi al modernilor, încă sunt disputate virtuţile de formare ale ştiinţei moderne (newtoniene), de care lumea se îndoieşte că ar putea să ofere o edificare similară celei oferite de vechea educaţie şi, ca atare, încă se caută soluţii pentru o integrare totalizatoare a celor două mari dimensiuni ale cunoaşterii într-un acelaşi parcurs instituţional.

Diferenţa este că rupturile care încep teoretic la sfârşitul secolului XVIII se desăvârşesc acum practic: secolul XIX este doar la suprafaţă secolul enciclopedismului, în realitate el arată mai degrabă toate felurile în care enciclopedismul, ca strategie de acumulare şi ordonare cognitivă, şi-a atins limitele. Şi-a atins limitele în ştiinţe, căci de multă vreme nu mai e suficient să parcurgi un manual ca să poţi spune că stăpâneşti un domeniu ştiinţific, ce uneori se schimbă de la un

deceniu la altul, iar ştiinţele însele, fiecare în parte, au început să fie tehnice şi dependente nu doar – cum observase Koyré – de un instrumentar[1], ci şi de o infrastructură. Laboratorul, de pildă, nu este invenţia secolului XIX, dar el este consacrat acum ca spaţiu al creativităţii ştiinţifice, în care cunoaşterea se face la faţa locului, la însăşi întâlnirea cu realitatea-de-cunoscut; cunoaşterea nu mai este o laborioasă reconstrucţie erudită a ceea ce a rămas de la alţii. Seminarul filologic speră să imite şi el acest model al înţelegerii care provine din însăşi performarea ştiinţei.

c. Anglia

Există încă în Europa convingerea că universitatea este o instituţie generalistă, mai ales în Anglia, unde cea mai influentă teorie a universităţii este aproape reacţionară. Ea-i aparţine cardinalului Newman, care crede că scopul unei universităţi nu este avansul cunoaşterii, ci difuzarea ei. Dacă postulatul universităţii, se întreabă el, ar fi noile descoperiri, atunci ce nevoie ar mai avea instituţia de studenţi? Fiind un înalt reprezentant al bisericii catolice, respinge moda deschiderii de universităţi în care teologia nu se mai numără printre disciplinele fundamentale. Pentru el, universitatea este vehiculul pentru diseminarea cunoaşterii universale şi ca atare nicio cunoaştere universală nu se poate lipsi de teologie.

Crede că profuziunea recentă de subiecte şi discipline este lipsită de înţeles şi că singurul lucru care deschide mintea „este

[1] Koyré, Alexandre, *De la lumea închisă la universul infinit*, p. 75.

puterea de a vedea multe lucruri deodată ca un întreg, de a găsi fiecăruia locul adevărat în sistemul universal, de a le înțelege valorile proprii şi de a pricepe dependența lor mutuală”[1]. Vedem aici ecouri ale lui Schelling şi Humboldt, însă forțele împotriva cărora se ridică Newman sunt prea bine înrădăcinate.

În acelaşi deceniu în care apare cartea lui Newman, douăzeci de savanți englezi semnează împreună un memoriu în care cer nou înființatei universități din Londra să ia în considerare organizarea unui ciclu ştiințific de studii:

> Ramurile cunoaşterii cu recunoaştere academică sunt, acum, artele, teologia, dreptul şi medicina. Dar această diviziunea împătrită, deşi suficientă în epoca în care universitățile au apărut, a devenit complet neadecvată ca să mai poată recunoaşte marile clase de cunoaştere ce servesc în prezent minții umane sau care promovează binele omenirii. De fapt, o a cincea ramură a cunoaşterii, ştiințele – rezultatul căutării legilor care guvernează fenomenele naturale –, s-a dezvoltat gradual şi, nefiind recunoscută ca un întreg – s-a dezmembrat. [...]
> Corpul academic continuă să ignore ştiința ca profesie separată; şi chiar şi Universitatea din Londra, deşi înființată special ca să împlinească nevoile timpurilor moderne, nu poate să confere grade primului chimist sau fizician, decât dacă acela posedă cunoştințe avansate de literatură clasică... Credem că o asemenea stare de lucruri nu este doar o anomalie, ci şi profund dăunătoare progresului ştiinței. [...]

[1] Newman, John Henry, *The Idea of the University*, p. 137.

> Remediul acestor rele ni se pare că poate fi rezolvat dacă corpurile academice din această țară recunosc (ca cele din Franța şi Germania) ştiința ca disciplină şi chemare deopotrivă, trebuind s-o aşeze alături de arte, medicină şi drept.[1]

Vedem aici ce-am văzut şi-n cazul lui Cousin, în Franța, la 1830: nu mai este practic să ceri oamenilor de ştiință să citească Tucidide sau literaților să cunoască pe Newton. Timpul pentru cele două culturi lipseşte într-adevăr. Pe când Cousin mai păstra încă idealul amânat al reunirii acestor două preocupări într-o educație generală, după 1850 el va părea tot mai improbabil. Ştiințele sunt astfel importante pentru umanioare pentru că obligă universitatea să se schimbe din afară şi determină celelalte discipline să-şi regândească relația cu propriile metode şi adevăruri fondatoare. Temeinicia, certitudinea şi metoda sunt noile cuvinte de ordine. Filologii vor îndrăzni să vorbească despre legi ale evoluției spirituale şi tot mai mult vor căuta *fapte*, nu valori – deşi recunosc şi că le este imposibil teoretic să renunțe la vechiul vocabular axiologic.

Înțelegem din memoriul oamenilor de ştiință, şi e adevărat, că învățământul ştiințific e deficitar în Anglia, dar indignarea lor creează impresia cum că celui umanist i-ar fi mers mai bine. Nu e aşa. Universitățile engleze sunt reacționare şi nu vor să renunțe la niciuna dintre vechile prejudecăți. Rămân confesionale până la sfârşitul secolului. În jurnalul său din Franța, Matthew Arnold povesteşte cum unul dintre profesorii

---

[1] *Apud* Harte, N.B., *The University of London*, pp. 109-110.

cu care discutase îi spusese că universitățile engleze sunt de fapt „licee înalte". Arnold e de acord. E evident pentru mulți că universitățile tradiționale engleze sunt înapoiate. Mill, într-o prelegere la St. Andrews, le numeşte „simple impostori"[1]. La unele dintre colegii se încearcă eliminarea interdicției de căsătorie pentru profesori, dar universităților li se pare un gest atât de radical, că-l resping. În Scoția, nici măcar la 1900 nu existau facultăți separate de ştiințe, care încă se predau în facultățile de litere[2].

Una dintre marile probleme ale sistemului era aceea că universitatea, ca instituție generală, era lipsită de puteri şi că majoritatea activității pedagogice avea loc în colegii, în cadrul vechiului sistem de tutorat mai mult sau mai puțin privat. Tutorii se ocupau sau – mai des – nu se ocupau, de educația studenților, fiind în acelaşi timp un soi de paznici ai evoluției lor morale. Cursurile universitare, aflate în grija marii instituții supra-colegiale, erau puține şi deloc diverse. Examenul de absolvire pentru arte la Cambridge a constat până târziu, cum am arătat, în Euclid, ecuații simple şi cuadratice şi întrebări de filosofie morală.

Cambridge renunță la testele religioase abia la 1870, iar semnele de separație disciplinară se văd tot spre sfârşitul secolului: istoria e mutată când cu jurisprudența, când cu filozofia morală, pentru ca să primească un ciclu separat de

---

[1] „mere shams", vezi Mill, John Stuart, *Inaugural Adress at St. Andrews (1867).*

[2] Ruegg, Walter, în „Theology and the Arts", în Ruegg, Walter, *op. cit.*, p. 454.

studii la 1873.[1] Iar la triposul de filozofie morală se studia şi „economie politică, istorie modernă, jurisprudență generală şi legile Angliei”[2].

Dintre toate sistemele universitare studiate până acum, cel englez găseşte cel mai greu loc pentru noile discipline. Abia la 1833 se permite studenților la Oxford să se înscrie la medicină fără să absolve mai întâi masteratul în arte.[3] Se cer din toate părțile noi cursuri şi noi catedre. În fața rezistenței conservatoare a universităților, Parlamentul stabileşte comisii de anchetă, care constată că starea studiilor e „abjectă”[4]. Oxford renunță la condiția celibatului profesoral abia la 1880. Tot aici, comisia sugerează universității, printre altele, că ar trebui schimbat examenul de absolvire, care era lipsit de pretenție. El consta atunci în câteva lecturi biblice, câțiva autori vechi, Euclid şi întrebări de logică[5]. O comisie universitară din 1850 stabilise chiar că nu vedea niciun motiv pentru care studenții să nu-şi dedice timpul studierii limbilor şi literaturilor moderne şi că singurul motiv care-i mai ținea ancorați în clasice era presiunea examenelor, pentru care trebuiau să învețe.[6] Inerția instituțională este însă atât de mare, că o şcoală de limbi moderne n-o să fie înființată decât în secolul XX.

---

[1] Winstanley, *Later Victorian Cambridge*, p. 208.
[2] *Ibidem*, p. 185.
[3] Mallet, Charles Edward, *op. cit.*, p. 296.
[4] *Ibidem*, p. 307.
[5] *Ibidem*, p. 308.
[6] Firth, C. H., *The School of English Language and Literature*, p. 21.

Confesionalismul era structural, iar universitatea din Londra, care fusese înființată tocmai într-o încercare de modernizare forțată a învățământului superior, fusese privită cu scepticism tocmai pentru că nu avea facultate de teologie; se spunea despre noua instituție că e „un colegiu radical şi infidel”[1]. Londra e de altfel prima universitate din regat care înființează o facultate de ştiințe, la 1858, în urma memoriului citat, cu şase ani înainte de apariția uneia la Bucureşti şi Iaşi. Mai important, tot la Londra apar devreme catedre de germană, engleză şi franceză, istorie, deşi – chiar şi la 1905 – existau doar cinci candidați pentru licența în istorie.[2]

Ca al optsprezecelea, secolul XIX este un secol lent pentru Anglia în ce priveşte reforma universitară. Cu câtă ironie invocă Arnold numele Oxfordului în prefața *Eseurilor critice* din 1875: „Splendidă cetate! Atât de venerabilă, atât de frumoasă, atât de neatinsă de apriga viață intelectuală a secolului nostru, atât de senină.”[3] Cauzele pentru această seninătate intelectuală sunt, în parte, şi sociale – căci educația universitară engleză nu vede influxul demografic pe care-l vedem în alte părți. La 1866, din 650 de *grammar schools*, 550 nu trimiteau niciun elev la universitate[4] şi până târziu majoritatea fondurilor pentru educația copiilor n-au venit de la stat: la 1869, două treime dintre fondurile şcolilor erau

[1] Willis, Rudy, *op. cit.*, p. 115.
[2] Thomson, F. M. L., „The Humanities”, în *The University of London and the World of Learning*, p. 76.
[3] Arnold, Matthew, *Eseuri*, p. 45.
[4] Rothblatt, Sheldon, *The Revolution of the Dons*, p. 45.

particulare[1], făcând din Anglia o țară foarte aparte în dinamica modernizării şi – în ochii unora – şi înapoiată. Costul educației era ridicat, iar corpul profesoral conservator, gândindu-se la instituțiile de care se ocupa ca la nişte spații de edificare morală mai degrabă decât cognitivă. Rezistența la schimbare e considerabilă, şi aceasta este poate singura privință în care învățământul din Anglia secolului XIX poate fi dat drept exemplu negativ pe lângă cel românesc, unde statul şi-a luat – cu eficiență limitată, e drept – foarte în serios rolul pedagogic. Această rămânere în urmă a Angliei în educație radiază în alte statistici interesante, ca media numărului de ani de şcoală ai copiilor, care este sub cea din Franța şi Germania, sau chiar în numărul de librării[2].

Insistențele comisiilor de inspecție parlamentară nu vor rămâne fără urmări însă, fie şi numai pentru că dau universitarilor sentimentul urgenței reformatoare. Spre sfârşitul secolului, se cer catedre pentru literatură engleză, filologie, arheologie – multe apar după sfârşitul natural al generației de teologi-savanți care păstraseră universitățile conservatoare până dincolo de 1860. Vedem chiar un doctorat în literatură la 1868[3]. Se înființează profesorate noi în litere, deşi, când se sugerează departamentului de istorie modernă să primească o catedră de literatură, directorul refuză pe motiv că şcoala de istorie n-ar trebui asociată cu „învățăturile diletante": „Nu

[1] Green, Andy, *Education and State Formation*, p. 7.
[2] *Ibidem*, p. 25: 28 de librării mari în Anglia, spre deosebire de 80 în Germania şi peste 100 în Franța.
[3] Clark, William, *op. cit.*, p. 183.

există nicio legătură specială între literatura engleză şi istoria modernă şi subiectul ar putea la fel de bine fi legat de teologie sau limbă."[1] Deşi exista o interesantă catedră de retorică la Oxford de mai bine de un secol şi deşi unii dintre profesorii ei încep încă de la 1820 să facă investigaţii de literatura naţională, acest scepticism cvasigeneralizat explică de ce au început să se acorde diplome în limbă şi literatură engleză la Oxford abia după 1900 şi de ce pentru împărţirea clară a apelor între ştiinţe şi umanioare trebuie să ne uităm tot în secolul XX. Dar opoziţia şcolii de istorie indică şi în ce fel indeterminat era încă înţeles studiul literar şi cum munca istoricilor literari europeni nu stabilise foarte bine în mintea istoricilor înşişi că ar fi putut exista o legătură intimă între literatură şi istorie. Cumva, literatura plutea încă prin atmosferele rarefiate ale veacurilor, una singură şi indivizibilă, ca în clasicism, nefiind legată de nimic şi neputând ca atare să fie înţeleasă decât ca abstract fenomen lingvistic, imprevizibil şi imposibil de decantat într-o formă de cunoaştere transmisibilă instituţional.

Vechea prejudecată cum că studiul literar n-ar fi fost un studiu serios sau cuantificabil supravieţuieşte multă vreme, până târziu în secolul XX, nu doar în Anglia. Ea venea din convingerea că nu e un mare merit intelectual să studiezi literatura limbii natale, care nu punea mari dificultăţi de învăţare, şi nici alte literaturi moderne, ale căror limbi le puteai la fel de bine învăţa la faţa locului, cu atât mai mult dacă erai aristocrat britanic.

---

[1] Firth, C. H., *op. cit.*, p. 23.

Totuşi, nu i-a luat foarte mult sistemului academic britanic să accepte că noua filologie poate să fie „savantă", căci o şcoală separată de literatură engleză apare la sfârşitul secolului, când cererea de cursuri de literatură naţională creşte şi, cu ea, nevoia de profesori, deşi în continuare peste absolvenţii de litere va pluti o vreme vina de a fi studiat lucruri care pot fi cunoscute bine şi de amatori. Mulţi dintre cei care se opun fondării acestor şcoli de literatură seamănă filologilor clasici germani şi vorbesc dintr-o poziţie de asumată superioritate a literaturii vechi – un prim proiect de înfiinţare a şcolii de literatură modernă la Oxford pică de altfel în faţa acestei opoziţii, doar ca să treacă din nou, în 1894. Aceste decizii sunt luate însă în umbra conştientă a exemplului german. Profesorul de latină de la Oxford spune explicit că problema înfiinţării unei noi catedre este o problemă de respectare a dorinţelor naţiunii. Se întreabă apoi: „Universităţile germane au făcut atâta pentru studiul germanei; de ce n-ar putea şi universităţile englezeşti să facă acelaşi lucru pentru studiul englezei?"[1]

De la *Regulile* lui Descartes, i-a luat însă Europei Occidentale trei secole să se scuture aproape complet de ideea că nu poţi fi un om educat fără să ştii latină şi greacă şi tot atât să depăşească modelul vechii educaţii retorice. Încă găseai la 1900 profesori gata să spună că latina educă mintea (Maiorescu era unul dintre ei) şi că baza studiului literar este grija pentru limbaj, mai degrabă decât curiozitatea istorică în privinţa evoluţiei lor. De altfel, şcoala de literatură de la

[1] *Ibidem*, p. 29.

Oxford aproape că nu are studenți în primii ani – aşa cum facultățile de litere româneşti merg aproape în gol decenii bune.

Fără îndoială că rezistența împotriva acestei schimbări vine şi dintr-o răspândită convingere că literaturile moderne sunt, pe lângă uşoare, şi imorale. Şi-ntr-adevăr, există pasaje în Cervantes sau Rabelais care par că ating culmi ale decăderii, când corpusul cu care le compari este compus din Evanghelii şi Cicero. Aşa că n-a fost nevoie să dispară doar un vechi model pedagogic, ci să se petreacă şi o schimbare de mentalitate în privința noilor literaturi, una în care ele vor fi înțelese ca edificatoare şi, mai important, ca valoroase moşteniri culturale.

Ce se schimbă cu adevărat în secolul XIX, care este deopotrivă secolul muzeului şi-al arhivei, al interesului incipient pentru patrimoniu, este părerea statelor naționale despre propriul lor trecut şi despre cultura acelui trecut. Dar despre un trecut văzut nu ca o sumă de culmi antologabile, cum îl înțelesese clasicismul; interesul romantic este şi pentru trecutul profund, acela al forțelor sociale iraționale şi al imaginației colective care generează civilizație. Mai ales criticii germani vor încuraja această înțelegere a trecutului şi la ei va lua formele unei antropologii folclorice mitologizante.

Cel mai des, această schimbare este desemnată sub numele de *naționalism*, dar nu trebuie întotdeauna să ne grăbim să asociem conceptul politic de naționalism cu transformările intelectuale, pentru că savantul secolului XIX, deşi nu îndeajuns de obiectiv încât să nu fie lipsit de tuşe şovine, e şi

cosmopolit. Nu există un singur mare intelectual în acest secol care să se formeze doar în propria tradiție națională şi vizitele în Italia şi Franța sunt considerate condiții ale unei vieți culturale complete. Mulți dintre ei îşi fac stagiile peste granițe, unii (ca Alexander von Humboldt) nici nu vor să se mai întoarcă de unde au plecat. Şi frații Grimm, şi Franz Bopp studiază la Paris, aşa cum mulți oameni de ştiință de pe continent sunt primiți cu respect în sălile Societății Regale Britanice, celălalt mare institut alternativ de cercetare al secolului.

Naționalismul există, fără doar şi poate; el se vede mai bine în educația primară şi secundară. Deşi nu interesează în mod direct, merită o mențiune faptul că sub aceste prefaceri universitare, au loc altele, în ciclurile inferioare, care sunt mult mai ample. Reformarea sistemelor pedagogice primare şi gimnaziale a costat statul un efort mai mare decât reformarea universităților, şi demografia în creştere a studenților ar fi fost imposibilă fără o corelare cu numărul în creştere al elevilor. Până în Primul Război Mondial, literaturile naționale devin baza curriculumului în şcoli, şi ascensiunea lor universitară e un corelativ al primeia.

Faptul că literaturile naționale încep să ocupe spații cât mai largi din curriculum face într-adevăr educația mai pragmatică, mai ales pentru că oferea unei populații monolingve o tradiție culturală cu care putea să se identifice măcar pe criterii lingvistice şi larg culturale, dacă nu neapărat de clasă. Dar această înrădăcinare a noii filologii în şcolile inferioare îndepărtează – mai întâi insesizabil – literații Europei de o

tradiție care, tocmai prin neutralitate supranațională, asigura unei largi comunități intelectuale sentimentul posibilității unui cosmopolitism de factură generală, care – chiar dacă uneori vorbea în franceză – nu se simțea obligat să se reclame de la centralitatea unui spațiu național.

Cum comunitățile ştiințifice se construiseră în jurul unei credințe orgolioase în metodele şi principiile ştiinței, practicienii ştiinței puteau mereu invoca comunitatea ştiințifică ca pe o colectivitate stabilă, construită pe soliditatea universală a metodei; succesul ştiințelor în secolul XIX depinde şi de temeinicia şi simplitatea doctrinei lor. Pentru vechii literați, acest centru fusese Grecia şi Roma, şi mai ales latina. Pentru cei noi, aplecați asupra istoriilor şi literaturilor naționale, şi prinşi în intensificarea naționalistă de dinaintea Primul Război Mondial, acest centru nu mai există – iar Europa încă nu se născuse decât în visurile utopice ale unor intelectuali răsfirați. Efectul pervers al noilor discipline face ca legitimitatea lor să provină din însăşi existența istorică a poporului pe care-l analizează şi din care, cel mai adesea, istoricii fac ei înşişi parte – şi nu din aderența la un set de valori supranaționale. Ideea istoriei ca cercetare obiectivă a trecutului fusese generoasă, dar optimistă, şi – după ce ea începe să eşueze în moduri subtile – pericolul contagierii ideologice va fi cu atât mai prezent pentru noile ştiințe umaniste.

Fără îndoială că o cunoaştere temeinică a diverselor tradiții naționale era necesară şi că adesea, în secolele dinainte, aceste tradiții fuseseră ignorate şi dintr-o leneşă aroganță intelectuală, care era pe deasupra nejustificată, o credință inerțială

rămasă de la umanismul renascentist, care spunea că în termeni de înțelepciune şi echilibru artistic, clasicii erau de nedepăşit. Primul şoc al celor care promovau acest set de certitudini a venit cu revoluția ştiințifică şi cu primele generații de savanți care au început să înțeleagă lumea naturală în termeni mai originali şi mai corecți decât ai vechii filozofii. Al doilea a venit de la revoluțiile politice care au dislocat imagini moştenite despre dreptate şi naționalitate, regândind relațiile dintre individ şi autoritate. Pentru ca majoritatea populației unui stat să poată învăța literatură națională la şcoală au trebuit să existe oameni de stat care să creadă că e de datoria statului să-şi educe cetățenii. Vedem această schimbare încă dinainte de Revoluția Franceză, în Prusia lui Frederic cel Mare – deşi acolo e încă vorba de a extinde unei părți mai largi din populație privilegiile vechii educații clasice.

Însă de îndată principiul acceptat că statul trebuie să educe mai mulți dintre cetățenii săi, mai e doar o chestiune de timp până când se va crede că el va trebui să-şi educe toți cetățenii. Doar că marea masă a cetățenilor nu putea fi educată în greacă şi latină, de care n-aveau nicio nevoie, şi nici în ambiguitățile lui Pindar. Vechiul cântec lăutăresc românesc, al copilului de şcoală care se plânge că dascălul de greacă, „arză-l-ar focul", insistă să-l învețe „păsăreşte" surprinde această rezistență socială foarte bine. Aşa se face că ascensiunea literaturilor naționale în centrul canonului şi în universități este şi un rezultat al imposibilității menținerii unui standard pedagogic aristocratic atunci când educația a devenit cu adevărat de masă, o consecință secundară a democratizării occidentale.

Învăţământul superior în Principate şi primii filologi

Întunecimea, în care lumea a fost afundată în veacul de mijloc,
la noi a ţinut până în vremile din urmă.

Ion Ghica

România nu are o revoluție ca cea franceză ori un secol propriu-zis al Luminilor şi ca atare nu există pentru Principate un *înainte* şi un *după* al evoluției politice la fel de clar; ce revoluții au loc în secolul XIX românesc, ele eşuează. Revoluția de la 1848 este un punct de cotitură, dar cum înainte de ea nu existau universități, ea este un punct de cotitură mai ales pentru istoria țării în genere. S-ar putea face argumentul că Regulamentele Organice şi apoi paşoptismul pregătesc teritoriul discuțiilor despre forme noi de statalitate şi ca atare de instituționalizare, dar pentru ce ne interesează, ele sunt destul de firave ca însemnătate directă. E adevărat însă că Revoluția de la 1848, spre deosebire de cea franceză, era aşteptată în Europa de trei decenii şi că, prin haloul reformist creat de această expectativă, schimbările de mentalitate devin perfect vizibile, chiar şi în educație, căci unde în secolul trecut discuția asupra educației e aproape absentă, în acesta nu există nici printre paşoptişti, nici printre antecesori, vreun intelectual care să nu aibă ceva de spus despre subiect. Lecția Şcolii Ardelene fusese bine primită şi întreg secolul nouăsprezece românesc face din educație o obsesie. Dar discuțiile se poartă cu precădere despre educația primară şi secundară, fără

îndoială şi din pricină că acestea sunt mai necesare social într-o țară care, în păturile ei joase şi majoritare, rămâne analfabetă până la sfârşitul secolului.

Cu acest bemol necesar însă, cel mai surprinzător lucru la istoria secolului XIX românesc este că Principatele au devenit moderne atât de repede. În decursul a câteva generații, de la 1821 în sus, se întâmplă în jumătate de secol o reformă administrativă majoră, una ortografică, un sistem universitar, începuturile unei academii şi bazele unei culturi literare moderne. E, poate, aşa cum lamenta Maiorescu, mult heirupism intelectual la mijloc şi, într-adevăr, citind multe dintre articolele literare şi istoriile epocii, e imposibil să nu ai sentimentul grabei, nepriceperii şi poate nu de puține al imposturii, dar la 1879, anul aşezării Academiei Române, nimic din tabloul intelectual nu mai seamănă cu începutul secolului.

Curios la aceste schimbări e cât de puțin din această nouă cultură intelectuală este religioasă, unde până la 1821 vasta majoritate a operelor publicate fuseseră astfel. Biserica, care-a pierdut în secolul XIX mai multă autoritate decât în întreaga ei istorie, nu participă în mod direct, aşa cum făcuse în secolele dinainte, la punerea acestei temelii şi nu joacă vreun rol important în cultura cea nouă, deşi nu trebuie să ne imaginăm această ruptură ca fiind totală, căci – chiar şi-atunci când vorbesc despre literatură – paşoptişti ca Heliade-Rădulescu invocă divinitatea locală în presă cu o naturalețe specific ortodoxă, iar Maiorescu, în *Critice*, ştia cât de importantă e Biblia de la 1688 pentru istoria limbii şi cerea să fie „neapărat” citită, neimaginându-şi literatura fără ea şi fără cronicari. Însă

tot el se opune cu consecvență în anii '70 implicării preoților în învățământul primar, pledând pentru o separație radicală a bisericii de şcoală, a „simțirii religioase" a primeia, de „inteligența pozitivă" a celei din urmă[1]. Facultate de teologie nu există însă sau, dacă există, funcționează intermitent şi este, dintre toate facultățile, cea mai puțin căutată. Din articolele şi cărțile care se scriu despre educație şi din cele despre literatură de până la apariția Junimii, aproape niciuna nu se mai întoarce propriu-zis spre literatura religioasă, iar în cele despre educație se vorbeşte des despre stat, cunoaştere şi utilitate şi foarte puțin despre biserică. Maiorescu însuşi, deşi conservator, gândeşte secular, frizând ateismul, iar Junimea va fi acuzată des că n-are nimic sfânt. În ce-l priveşte pe Gherea, el se declară împotriva oricărei metafizici de câte ori află ocazie, şi află des.

Unde în Occident facultatea de teologie temperează de secole dinamica intelectuală a celorlalte facultăți, în România o forță conservatoare politică există, dar ea nu se împotriveşte secularizării învățământului universitar şi celui gimnazial, poate şi pentru că tradiția unor privilegii comune între un cler puternic şi o universitate seculară, cu rădăcini religioase, nu există în România, unde universitatea este doar modernă. Conservatorismul religios se vede mai bine poate în antisemitismul care va face imposibile carierele intelectuale ale lui Lazăr Şăineanu sau Moses Gaster, cărora nu doar că li se refuză funcții, ci apartenența însăşi la națiune, refuzuri

[1] Discurs parlamentar din martie 1872, citat de Lovinescu în *Antologia ideologiei junimiste*, p. 44.

înscenate în mari spectacole de patriotism provincial, de care clasa politică a secolului XIX n-a fost niciodată străină.

Obstacolele în fața fondării unui sistem educațional modern vin mai degrabă din date economice şi sociale: şi anume că societatea românească este încă prea săracă şi prea puțin mobilă ca să poată să creeze peste noapte o clasă de intelectuali seculari ce-ar fi putut să genereze o cultură de tip filologic sau ştiințific. Există însă o vie – dacă nu întotdeauna interesantă – cultură literară, dar ea nu este cu totul un produs al sistemului național de educație şi, până la 1905, adică până când încep să apară în România primele doctorate în umanioare, acordate de universități româneşti, cultura filologică şi savantă în România este aproape în totalitate de import – nu şi cea *literară*. Umanismul românesc al acestui secol se va deprinde la şcoli străine căci, vreme de câteva decenii, universitățile româneşti n-au semănat cu şcolile vechi domneşti decât prin aceea că au fost aproape la fel de inutile ca ele.

Şcolile domneşti îşi întrerup definitiv activitatea în prima parte a secolului – fiind înlocuite cu timpul de şcoli cu predare în limbă română, deşi până când acestea se împământenesc trebuie să mai treacă jumătate de secol. Multe pensioane private țin orele în franceză şi, chiar şi la 1850, erau încă şcoli la Iaşi care predau după vechiul sistem fanariot, centrat pe greacă veche – tânărul Xenopol e dat la una dintre ele. Aşa cum o să vedem o reacție conservatoare în pragul Revoluției de la 1848, care va închide şi Academia Mihăileană şi Colegiul Sf. Sava, înlocuindu-le cu şcoli cu predare în franceză, de teama ideilor democrate care-şi făceau loc deja în

cursuri şi prelegeri. În aceasta, în refuzul claselor aristocrate de a permite populației accesul la cultura ideilor moderne, din frica de a o face mai puțin obedientă, România seamănă celorlalte societăți occidentale şi nu rămâne în urma lor, paradoxal, prin nimic (poate nu fără motiv, dacă ne gândim că în 1853, Ion Ghica scria într-un text francez că „în Principate, oamenii care citesc detestă puterea").

Istoriografia veche spune despre Lazăr că el este întemeietorul învățământului românesc superior. Învățământul lui Lazăr e într-adevăr românesc şi are şi elemente de cursuri supra-gimnaziale, dar în ce măsură e cu adevărat superior este o chestiune de perspectivă. Şcolile domneşti aveau şi ele elemente de învățământ superior şi preced cu un secol şcoala de la Sf. Sava, unde pentru prima oară s-au studiat matematicile pe limba poporului. N-avem niciun motiv să nu vedem în şcolile domneşti un învățământ românesc, doar pentru că limba de predare e greaca. În bună parte din istoria universităților europene, limba de predare a fost aproape întotdeauna diferită de limba populară a regiunilor în care fuseseră stabilite; însă mitul primului profesor care îndrăzneşte să predea ştiințele pe limba poporului este puternic şi prinde rădăcini aproape imediat după moartea lui Lazăr, prin encomioanele lui Heliade, luând proporții de-a lungul secolului, când ardeleanului i se dedică prelegeri academice şi i se ridică statui (deşi Gherea, spre sfârşitul secolului, observa că începutul fusese „sărac, foarte sărac"). Asachi, care îndeplineşte şi el acelaşi rol de promotor al românismului în Moldova, este recunoscut pentru a fi învățat

pe alții ingineria pe românește, dar nu mitizat, poate pentru că el trăiește până târziu, dându-şi mai multe ocazii să-şi facă adversari.

În practică, şcoala lui Lazăr este un gimnaziu; într-o înştiinţare din august 1818, profesorul fondator spune că vrea să ajungă şi la „celelalte mai înalte tagme filosoficeşti, fieşte care după rândul său, aşijderea şi la tagmele juridiceşti”[1], dar şcoala avea doar trei profesori şi scopul ei principal, după cum reiese din anaforalele eforiei şcoalelor şi nizamurile domneşti, era „să se formeze buni împiegați pentru cancelarii şi judecători”. În altă parte, într-o decizie a lui Caragea, se aşteaptă de la profesorul superior „de dimineață să paradosească aritmetichi, gheometrie şi după prânz, o parte din gheografie şi acest dascăl să fie dator totdeauna, când îl va îndemna vremea, a-şi ghimnasi ucenicii la măsurătoare de pământ”[2]. Era mare nevoie de agrimensori în țările române şi cursul lui Asachi la şcoala domnească din Iaşi e justificat, la rându-i, tocmai prin această nevoie. Ştiințele filosoficeşti predate de Lazăr „chiar în limba patriei” sunt, de fapt, matematica şi geografia. Există câteva indicii că s-ar fi ținut cursuri filosofice mai sofisticate, despre Kant, dar – cum se întâmplă des în secolul XIX – şcoala nu durează, lăsând în urmă mai degrabă un mit fondator decât o tradiție instituțională continuă. Ghica spune într-un loc că până la 1833, matematica la Sf. Sava a însemnat exclusiv aritmetica şi că geometria şi algebra intră

[1] Duică, Lisseanu, *Viața lui Gheorghe Lazăr*, p. 22.
[2] *Ibidem*, p. 209.

acolo doar cu P. Poenaru[1] – dacă e adevărat, înseamnă că nici cursurile înalte ale lui Lazăr nu fuseseră foarte înalte.

Mai mult ca oriunde, istoria educației româneşti este mai ales o istorie socială în primul rând şi doar în al doilea rând una intelectuală. Mai mult ca oriunde, adică, în cazul României trebuie să existe mai întâi o precunoaştere a condițiilor istorice subiacente înainte de a explica evidenta penurie a tradițiilor instituționale. Că şcolile ridicate în secolele trecute şi care au funcționat intermitent pe teritoriul Principatelor nu au avut urmări şi nici n-au stabilit tradiții productive, compuse cum erau din dascăli călători şi desființate de multele războaie, o arată cel mai bine că, atunci când scrie anunțul pentru înființarea Academiei de la Sfântul Sava, Gheorghe Lazăr se plânge că nu există în țară „o şcoală mai de treabă, o Academie cu ştiința chiar în limba maicii sale”.[2] La 1836, Asachi discuta încă dacă ştiințele ar putea fi „paradosite” pe limba românească.

Există o conştiință publică în toate scrierile pedagogice ale vremii că totul lipseşte şi că totul trebuie încă făcut, că limba însăşi trebuie desăvârşită, că era nevoie de dicționare, gramatici şi academii, ca să creeze un sistem cultural permanent, ce-ar fi putut să adune dezideratele pedagogice într-un singur loc, pentru ca apoi să le disemineze în populație. O ştiu ardelenii ca Bărnuțiu, o ştiu Bolliac sau Ghica. O ştie Heliade de la începutul secolului, când cere explicit o Academie: „Dar ca să se desăvârşească limba şi mai bine şi ca să se hotărască

---

[1] Ghica, Ion, „Ochire asupra ştiințelor”, în *Opere II*, p. 261.

[2] Manolache, Dumitrescu, *Gândirea pedagogică...*, p. 31.

o dată cum să rămâie termenii cei noi, aceasta nu se va putea, până când nu se va întocmi o academie de câțiva bărbați a căror treabă să fie numai literatura Românească."[1] Tot el deplânge lipsa uniformizării în învățământ, care este „fără metod, fără orânduială".

Ca şi în cazul Şcolii Ardelene, problema clasicelor nu este o problemă vitală pentru intelectualitatea românească în prima parte a secolului; problema învățării limbii naționale este cea existențială şi mult efort se depune în a asigura învățământul în limba maternă, după manuale naționale, care multă vreme lipsesc. În primul an la Iaşi, Asachi predă ingineria în franceză, căci nu exista încă terminologie pentru ce voia să spună, aşa cum avem anecdote din gimnaziul lui Lazăr, unde se pare că elevii nu puteau întotdeauna să explice pe româneşte calculele matematice, căci ele fuseseră predate până atunci doar în greacă. Cum trecutul şcolii româneşti nu este legat în mod vital de trecutul latinei, şi doar puțin de al elinei, intelectualii primei jumătăți de secol nu insistă pe învățarea clasicilor; ar fi fost şi inutil, când înseşi rudimentele învățământului național lipseau. Cultura română nu are o istorie a scolasticismului, şi apoi a unui umanism renascentist, pe care să se formeze o reviviscență neoumanistă ca în Occident. Pentru intelectualii români, poezia latină şi greacă sunt importante, ei citesc şi citează după 1830 tot mai des clasicii, dar limbile rămân lipsite de însemnătate națională imediată şi ar fi interesant de văzut câți dintre amfitrionii culturii din prima parte a secolului şi, mai ales, câți dintre scriitori le cunoşteau bine. Ei trebuie să fi

[1] *Ibidem*, p. 73.

fost mai ales ardeleni, pregătiți în sistemele transilvane. Se face latină la seminarul de la Socola şi la Academia Mihăileană, iar Petrache Poenaru cere introducerea ei în şcolile țării, dar trebuie să fi părut o cerință iluzorie înainte de 1860, când nu doar că nu existau foarte multe şcoli, nu existau nici profesori – înainte de revoluție, Ion Ghica credea că limba latină, de care românii erau mai legați decât francezii, „nu trebuie privită ca o învățătură clasică, dar şi ca o învățătură care ne slujaşte la regenerația literaturii naționale”[1], de unde s-ar putea înțelege că inclusiv învățământul clasic era văzut ca trebuind să fie pus în serviciul limbii naționale. Chiar şi după 1860, Maiorescu recunoaşte în primul său text publicat în română că, deşi se învăța latină în gimnazii, nimeni nu ieşea din ele cu abilitatea de a citi textul clasic şi recomanda profesorilor să le permită studenților să citească traducerile în limbi moderne – deşi tot el, ca un ecou al credințelor vremii, apără latina ca fiind cel mai bun instrument pentru ascuțimea minții şi profunzimea spiritului.

Cât au rămas în funcțiune, Şcolile Domneşti au avut mai mulți studenți decât cele româneşti. La 1810, la Şcoala Domnească din Bucureşti învățau 244 de elevi, sub 11 profesori, şase ani mai târziu numărul crescuse la 400[2]. Cele ale lui Asachi şi Lazăr aveau cam 30 de elevi fiecare.[3] După ce-au fost desființate, şcolile domneşti n-au putut fi înlocuite

---

[1] Ghica, Ion, „Domnul redactor”, *Opere II*, p. 287.

[2] Camariano-Cioran, Ariadna, *Academiile Domneşti…*, p. 48 şi p. 54. Pentru cea din Iaşi, Bârsănescu dă cifra aproximativă de 100 de studenți, vezi Bârsănescu Ştefan, *Academia Domnească din Iaşi*, p. 124.

[3] Drace-Francis, Alex, *op. cit.*, p. 51.

de îndată şi trebuie să treacă alte câteva decenii înainte să putem vedea o formă de învățământ superior ieşind la suprafață în interstițiile dintre războaie, cutremure, holere şi invazii. Însă cultura instituțională românească face progrese în lipsa acestor forme, căci încep să fie trimişi studenți la studii în Italia, Franța şi-n Germania şi se înființează primele asociații ştiințifice, teatre şi muzee. Şi-n Moldova, şi-n Valahia există până la 1848 intermitente cursuri superioare de drept, matematici sau limbi străine, arondate gimnaziilor centrale, dar ele nu sunt foarte căutate şi vasta muncă literară a epocii e făcută în afara şcolilor: traducerile care se întețesc, foile literare mai mult sau mai puțin pasagere, numărul de cărți în creştere, primele romane, totul arată o efervescență culturală cu, pentru prima oară, o recognoscibilă amprentă materială, făcută posibilă şi de primele generații de studenți venite de-afară.

Procesul de normare a sistemului de învățământ începe şi el tot în anii '30, aşa că cele două universități nu apar din senin, deşi se poartă legitime discuții în epocă dacă țara are într-adevăr nevoie de ele, în situația în care, înainte de revoluție, literele alfabetului se învățau cu degetul pe nisip[1]. Dar că şcolile de la Sfântul Sava şi Academia Mihăileană, în ciuda închiderilor repetate, au jucat, în lipsa unor universități, rolul de şcoli centrale pentru elite se vede şi din aceea că nu mai puțin de 18 miniştri din a doua parte a secolului fuseseră educați la Sava[2]. Vedem creşteri de studenți la amândouă

[1] Ornea, Zigu, *Viața lui Titu Maiorescu*, p. 25.
[2] Drace-Francis, Alex, *op. cit.*, p. 102.

şcolile, dar ele nu sunt ieşite din comun. În termeni de înmatriculare, şcolile private conduc o bună perioadă[1], dar şcolile centrale din Bucureşti şi Iaşi îşi păstrează prestigiul până la 1848, când sunt închise în panica contrarevoluționară.

Academia Mihăileană e deschisă la Iaşi cu festivități, deşi şcolile private conduc şi-n Moldova. Şi aici se fac cursuri superioare de drept şi limbi. Ca Sf. Sava, e şi aceasta tot un gimnaziu cu unele cursuri superioare. Se țin ore de istorie, economie politică, diverse discipline filozofice şi, în câteva dăți, rare ştiințe naturale. Kogălniceanu va ține aici un important curs de istorie națională, a cărui lecție de deschidere s-a păstrat: este un document emfatic şi idealist, în care – în spiritul hiperbolei romantice – Petru Maior e numit un nou Moise; într-o lucrare de-a sa rămasă nepublicată, tot Kogălniceanu văzuse în Heliade un „Omer". Dar poate pentru prima oară în istoria țării se aud aceste cuvinte din spatele unei catedre: ne lipseşte „o istorie completă şi *sistematică* [...] despre români" [s. m] şi se deplânge lipsa documentelor pentru cercetare, care lipsă făcea imposibilă cunoaşterea „adevărului, caracterul principal al istoriei"[2].

Revoluția de la 1848 o să pună capăt acestor începuturi şi pentru o vreme cele două şcoli centrale rămân suspendate, deşi cea din Moldova îşi revine mai devreme. Această revenire e importantă, căci ar putea să explice de ce Universitatea din Iaşi este prima universitate națională. În 1851, noul principe moldovean Ghica numeşte o comisie care să stabilească un

---

[1] *Ibidem*, p. 105.

[2] Kogălniceanu, Mihail, *Deschiderea cursului de istorie națională*, p. 26.

regulament şcolar. Regulamentul prevede, pe model german, un învățământ superior cu patru facultăți: filosofie, drept, teologie şi medicină. Cursurile nu încep imediat ce se promulgă regulamentul, căci nu există studenți pentru ele, dar în 1856 se deschid cele de drept.[1] Profesorii sunt mai ales ardeleni, aşa că ideea împărțirii în patru facultăți, pe model prusac, şi nu în cinci, pe model francez, ar putea să vină de la ei şi de la Kogălniceanu. Nu trebuie să citim în această secționare disciplinară prea mult însă, căci ea n-are să dureze.

Dacă modelul german şi-a găsit expresie românească în secolul XIX este o discuție care ar avea nevoie de prea multe nuanțe. Din capul locului, răspunsul pare să fie nu, dar asta pentru că haosul legislativ e atât de mare, reformele eşuate atât de multe şi schimbările de direcție atât de dese în epocă, încât nu se poate vorbi cu adevărat de o influență germană asupra educației româneşti superioare decât dacă înțelegem secolul XIX ca „lung secol XIX", care se termină adică la 1918 – pentru că abia de la 1895 în sus începe să se vadă bine influența germană în educația superioară şi-n academie.

În istoriile educației româneşti se vorbeşte uneori despre o influență germană pe filieră transilvană şi un detaliu care se invocă des este că jumătate dintre profesorii de la Universitatea din Iaşi la deschiderea ei sunt ardeleni; şi e adevărat – sistemul de educație românesc e atât de mult sub vremi, încât n-ar fi putut genera la 1860 nici măcar unsprezece profesori (câți avea Iaşiul atunci), tot aşa cum ardelean fusese şi Lazăr şi ardeleni fuseseră şi profesorii seminarului de la Socola,

[1] Platon, Gh.; Cristian, V., *op. cit.*, p. 35.

deschis în Moldova la începutul secolului, şi-ai celui cu patru clase de la Bucureşti, deschis în 1832[1].

Ce trebuie avut în vedere însă este că influența germană-prusacă şi cea germană-habsburgică sunt diferite calitativ. Sistemul educațional austro-ungar rămâne conservator multă vreme în secolul XIX, şi cei pregătiți în el nu au parte de reforme similare celor din Berlin. Facultățile de filozofie din Viena, Praga sau Budapesta au doar câte doi ani de studii, sunt strict propedeutice şi adesea intervențiile ministeriale în curriculum sunt serioase, iar poliția austriacă suprimă orice efort de a forma asociații ale studenților. Francisc I declara chiar că el n-are nevoie de învățați, ci de funcționari[2], iar Wilhelm Scherer, primul filolog modern primit în academia din Berlin şi unul dintre cei mai influenți istorici literari ai jumătății de secol, se plângea în anii '60 că Austria „nu mai e stat, ci doar un aparat represiv"[3]. E adevărat că există un scepticism în fața organizării de asociații profesionale şi-n Prusia, dar el nu ajunge niciodată să fie atât de autoritar ca-n Austro-Ungaria, care are nevoie, ca Principatele, de Revoluția de la 1848 ca să înceapă reforme serioase în universitar şi să copieze ea însăşi modelul din Prusia.

Majoritatea profesorilor transilvăneni care ocupă posturi în învățământul românesc la început sunt pregătiți în acest sistem îngust de dinainte de reforme, care încep să-şi facă efectul în Austria abia în anii 1860-1870; chiar şi după reforme sistemul

---

[1] Iorga, Nicolae, *Istoria bisericii româneşti…*, vol. II, pp. 268-69.
[2] *Apud* Cohen, Gary B., *Education and Middle-class Society*, p. 18.
[3] *Apud* Bontempelli, *Knowledge, Power and Discipline*, p. 55.

austriac rămâne puternic conservator, lucru care se vede în aceea că la 1861, 61% dintre profesorii de gimnazii erau încă preoți[1]. Aşa că modelul universitar german nu ajunge la noi prin acest nod de transfer, care ar fi fost mai firesc poate, dar care are propriile lui probleme şi decalaje. El nu ajunge, în mod straniu, nici prin D. Sturdza, Maiorescu, P. P. Carp, Kogălniceanu sau Th. Rosetti, care sunt prim-miniştri şi miniştri ai educației în perioadă şi care toți au studii germane şi ar fi putut să-l impună cu mai multă convingere. E drept însă că unii dintre ei, ca Rosetti, credeau că aceste împrumuturi trebuie, dimpotrivă, descurajate, căci nu s-ar fi potrivit realităților locale.

Legea din timpul lui Ghica arată totuşi în Moldova un interes modest pentru sistemul prusac care în Valahia, mult mai francofilă, nu există; dar ca orice altă instituție a epocii, Academia Mihăileană merge cu sincope până în anii '60. Când e înființată Universitatea din Iaşi, ea păstrează împărțirea disciplinară pe facultăți a legii din 1851, însă o păstrează doar până la 1864, când se dă o nouă legislație a educației, sub Cuza, şi facultățile din ambele universități româneşti sunt separate pe model francez, cum vor rămâne de altfel pentru totdeauna, fără să cunoască prelunga şi de multe ori inutila criză de conştiință despre sfârşitul unității cunoaşterii, care poate nici n-ar fi putut să prindă într-o cultură ce nu avusese cu adevărat decât un singur mare spirit enciclopedic, pe Cantemir.

[1] Cohen, Gary B., *op. cit.*, p. 37.

Ce este iarăşi neobişnuit în noua Academie este că se fac ore de literatură modernă de la bun început – deşi ele sunt ținute de un licențiat, tânărul Urechia; nici n-ar fi putut să fie ținute de un doctor, căci doctoratele în literatură sunt târzii chiar şi printre studenții plecați în străinătate: primul e din 1879[1]. Lecțiile de filozofie sunt ținute toate de un singur profesor, Bărnuțiu, care predă şi metafizică, şi etică, estetică, pedagogie, istoria filosofiei, ținând ocazionale cursuri de drept, bazate pe teorii ambițioase de jurisprudență romană, a căror principală trăsătură era că erau complet nerealiste. Lipsa de profesionişti e evidentă – într-un plan de-al său pentru o educație urbană, Ion Ghica credea în 1847 că acelaşi profesor ar putea preda la şcolile orăşeneşti „religia, literatura, geografia şi istoria”[2].

Cu optimismul orb al începuturilor, legea de înființare a Universității din Iaşi declară că există şi destui elevi dornici de studii universitare, „cât şi profesori capabili de a preda ştiințele în limba românească”[3]. Adevărul este că Universitatea din Iaşi n-a avut nici profesori, nici studenți, deşi în 1863, Hasdeu striga entuziasmat în *Lumina* că oraşul era noua Atenă a României. Anuarul universității din 1896 dă 82 de licențiați în litere pentru o perioadă de 35 de ani (1860-1895), o medie de doi studenți pe an. Erau de patru sau cinci ori mai puțini

---

[1] Al lui Crăciunescu, al doilea – din 1895 – al lui Pompiliu Eliade. Vezi Rados, Leonidas, „Studenți şi profesori ai Universității din Iaşi la studii în străinătate (deceniul şapte al secolului XIX) I”, în *HUI*, Nr. 1/2010, p. 79.

[2] Ghica, Ion, *loc. cit.*, p. 281.

[3] *Anuarul Universității din Iaşi 1895-1896*, p. 39.

absolvenți decât profesori, aşadar. În ştiințe, situația e şi mai deplorabilă – pentru aceeaşi perioadă există doar 40 de licențiați, căci în ştiințe primele licențe încep să se acorde în anii ‘70. Facultatea de medicină începe să funcționeze târziu şi e închisă după numai cinci ani. Chiar şi aceste cifre trebuie privite cu scepticism, căci surse alternative spun că la Iaşi n-ar fi existat licențiați în litere până la 1890[1].

Numerele nu trebuie să ne mire, anuarele bucureştene dau doar 62 de absolvenți în litere până la 1890, ceea ce face ca numărul de 82 din Iaşi să pară exagerat, căci în epocă se credea că e mai performantă Universitatea din Bucureşti, unde de altfel se strânseseră mai bine de jumătate dintre actorii culturali ai țării[2].

Puținii istorici ai universității româneşti ori nu menționează incredibila realitate demografică, ori o fac fără convingere, poate şi pentru că e greu de înțeles de ce o țară care şi-a construit istoria culturală în jurul literaturii naționale are atât de puțini absolvenți de litere atât de multă vreme. Chiar şi la sfârşitul secolului, când vedem o creştere a numărului de înmatriculați, numărul licențiaților rămâne mic: doar 8 în litere la Iaşi în 1895 şi tot 8 la 1900.

Se specifică în legislația vremii că accesul la birocrația de stat e condiționat de o diplomă universitară, lucru care ar trebui să încurajeze înmatricularea, dar cei mai mulți studenți

---

[1] Bogdan Maleon spune că primii licențiați la litere apar în 1881, „Studiul umanioarelor…” în *HUI*, nr. 2/2011, p. 28. Pentru 1890, vezi Platon, Gh.; Cristian, V., *op. cit.*, p. 73.

[2] Lazăr, Marius, *Paradoxuri ale modernizării*, p. 34.

aleg să studieze dreptul. Starea proastă a învățământului universitar e confirmată şi-n presă, şi-n discursurile parlamentare. Într-un lung discurs din 1876, Kogălniceanu vorbeşte despre „degradarea intelectuală şi materială" a Universității din Iaşi, unde „cântă cucuvaele"[1]. Are studenți puțini sau deloc, iar profesorii au de cele mai multe ori o a doua meserie; mulți sunt politicieni, procurori, avocați. Din cele 23 de catedre pe care le numeşte, jumătate erau ocupate de profesori care aveau o ocupație alternativă. Dă, într-un final, exemplul Germaniei, unde însuşi se formase:

> Dacă Germania pătimeşte de vr'uă boală, ea pătimesce de pletoriul inteligenței desvoltate, de pletoriul sciinței, de pletoriul numărului mare de profesori sau de oameni capabili de a deveni profesori. În Germania nu este decât să se facă uă catedră vacantă şi sute de învățați se presintă spre a o ocupa.[2]

...pe când în România:

> nu avem literatura specialității noastre; trebuie singuri să ne adunăm materialele cursului din alte limbi, trebuie să traducem, trebuie să adaptăm la inteligența studenților noştri materia, specialitatea noastră; trebuie chiar să creem uă limbă ştiințifică.[3]

---

[1] Kogălniceanu, *Cestiunea Universității*..., p. 12.
[2] *Ibidem*, p. 27.
[3] *Ibidem*, p. 42.

Critica nu e nedreaptă. Până după 1890, decalajul ştiinţific între Principate şi Occident, unde tot mai mulţi români studiază, este resimţit la orice nivel. Dacă ar fi să-l credem pe Maiorescu, înalţii funcţionari ai Ministerului Instrucţiunii cereau reforme în învăţământul primar, dar nu auziseră de Pestalozzi[1] – acesta era nivelul.

În litere, nu vor exista cursuri de specialitate multă vreme – majoritatea profesorilor predau noţiuni generale. Pentru fiecare dintre marile arii disciplinare există câte un singur profesor: unul de latină, unul de greacă, unul de franceză, care acoperă întreg câmpul de cercetare, şi el prost numit astfel, având în vedere că prima generaţie de profesori literaţi nu face cercetări serioase. Învăţământul trebuie să fi fost, aşadar, prin forţa lucrurilor generalist şi Maiorescu trebuie să fi avut dreptate când observa că Principatele nu au universităţi pentru că au intelectuali, ci intelectuali pentru că au universităţi – vanitatea titlului e mai bătrână la noi decât instituţiile care-l acordă.

La începutul carierei sale politice, în anii ‘70, Maiorescu credea chiar că majoritatea formelor de educaţie superioară trebuie închise, fiind inutile. Voia să închidă „internatele liceelor, seminarele eclesiastice [...], şcoalele de musică, de bele arte, facultatea de medicină, poate şi alte facultăţi”[2], iar banii din ele să fie băgaţi în şcoli preparandale şi săteşti,

---

[1] E vorba de Urechia, vezi Maiorescu, „Direcţia nouă în poezia şi proza…”, în *Critice*, vol. 1, p. 189.

[2] Maiorescu, Titu, „Despre reforma învăţământului public”, în *Antologia ideologiei junimiste*, pp. 83-84.

singurele de care țara avea nevoie cu adevărat şi fără de care restul sistemului i se părea că merge în gol.

Se observă însă o diversificare mai pronunțată a disciplinelor, dublată de o creştere a numărului de studenți, ca peste tot în Europa, spre sfârşitul secolului: apar catedre noi de istorie, antichități, filologie romanică (care până la 1900 înseamnă rareori altceva decât franceza). La 1888, se prevăd două secții separate pentru litere, una filozofico-istorico şi cealaltă istorico-literară, şi până la sfârşitul secolului ambele facultăți din țară aveau câte patru secții: filologie veche, filologie modernă, istorie şi filosofie, cu licențe separate în fiecare. Aşa că există un început al separației disciplinare şi aici, care – cel puțin pe hârtie – apare înaintea celui englez.

Licențe în litere se scriu devreme, dar Iorga se plânge că sunt plagiate. Doctorate în acelaşi domeniu vedem doar după 1905 – şi, deşi au rămas în vasta lor majoritate necercetate, sunt puține şanse să se descopere că sunt altfel decât mediocre. Chiar şi la 1900, numărul cursurilor filologice la Bucureşti e destul de limitat la marile discipline, care rareori au mai mult de un profesor. Pentru licența în filologie modernă se cerea, de pildă, examen în literatură română, dar şi trecerea a trei examene de istorie. Se fac, lucru nou, limbile paleoslave, dar ele se studiază la secțiunea istorică; Ioan Bogdan, unul dintre primii profesionişti ai domeniului, se plânge că țării îi lipsesc resursele intelectuale şi materiale pentru un studiu aprofundat al lor. Câmpul umanioarelor cunoaşte o incipientă specializare, dar în multe privințe ea e nominală. Numărul profesorilor rămâne redus – chiar şi la 1910, există la Bucureşti doar

15 profesori pentru toată facultatea de litere, cu 4 docenți (facultatea de medicină are, tot atunci, 28 de profesori şi 25 de docenți).

Că schimbările cele mai importante au loc după 1900 se vede şi din explozia numărului de catedre în facultățile de litere după această dată, mai ales după Primul Război Mondial. La Bucureşti numărul creşte de la 16 la 54 de catedre până la 1930, iar la Iaşi se dublează de la 10 la 24.[1] La fel de interesant este că în interbelic, jumătate dintre studenții literați ai țării studiau, deja, limbi moderne. Din 4000 de studenți la 1926, doar 46 mai făceau filologie clasică[2].

I-a luat câteva decenii universității româneşti să se potrivească cu dinamica intelectuală, dar nu şi cu rezultatele, a celorlalte țări europene, însă trecerea dinspre vechea filologie spre cea nouă se vede şi la noi, cu observația că în România această tranziție a fost mai rapidă şi mai lipsită de obstacole, tocmai pentru că aici lipsea o tradiție îndelungată de studiu al literaturilor vechi. Dintre toate țările europene, în România această trecere trebuie să se fi simțit cel mai puțin ca o trădare a unui ideal pedagogic, fiindcă aici literaturile moderne au avut catedre universitare de la bun început.

Înaintea tuturor acestor evoluții numerice se petrec însă mai subtile schimbări intelectuale, care le anunță. Dacă e adevărat că savanții universitari români, care să ocupe catedrele specializării lor, sunt puțini până la 1900, noii intelectuali postjunimişti plecați în Occident se întorc încă de

[1] Nastasă, *Suveranii universităților româneşti*, p. 44.
[2] *Ibidem*, p. 47.

la 1890 cu un discurs diferit de cel al înaintaşilor: în ultimul deceniu al secolului XIX începe să se vorbească şi-n România des despre ştiinţă, critică textuală şi metodă.

Schimbarea începe cu istoricii, ca peste tot, dar o să ajungă şi la filologi. Încă dintr-o lecţie de deschidere din 1883, Xenopol spune la Iaşi că istoria „tinde a deveni o ştiinţă", unde până înainte fusese văzută şi ca artă, şi ca prilej de învăţământ moral.[1] În *Istoria ideilor mele*, acelaşi va povesti cu o mândrie foarte proprie şi învederată cum a studiat la Berlin sub Mommsen şi Ranke, şi-n scrieri mai târzii e şi mai critic cu istoria amatoricească a vremilor trecute:

> Istoria literară de până acum ar fi bună de aruncat în coşniţă; tot ce s-a scris până în vremile noastre asupra trecutului omenesc poate cel mult avea valoarea unei adunări de material; prelucrarea lui ştiinţifică încă îşi aşteaptă meşterul neasămănat, care să scoată istoria din hăugaşul în care mucezeşte şi să o înalţe pe piedestalul ştiinţific, singurul pe care se poate întemeia o cunoştinţă serioasă şi adevărată a vremurilor apuse.[2]

La Iorga, imediat descendent al lui Xenopol şi el însuşi student în Germania, tradiţia istoriei critice e şi mai bine asumată. Într-o altă lecţie de deschidere, de data asta din 1894, el face apologia „erudiţiei pure, cercetarea amănunţită a domeniilor speciale" în termeni mult mai limpezi decât Xenopol, la care-şi găsea loc totuşi vechiul idealism romantic.

---

[1] Xenopol, A. D., „Lecţiunea de deschidere…", în *Opere I*, p. 329.
[2] *Xenopol, A. D.*, „Expunere pe scurt…", *ibidem*, pp. 885-886.

Pentru Iorga, Ranke este cel mai mare dintre istorici. Istoria, deşi nu e o ştiinţă ca cele tari, e totuşi un sistem. Tot el ţine la mare rang ştiinţa izvoarelor şi laudă scepticismul, „alt factor care contribuie la dezvoltarea metodei istorice”. [1]

Nur kritisch erforschte geschichte kann als Geschichte gelten, le spune el studenţilor, repetând principiul de cercetare al şcolii critice: „numai istoria cercetată critic poate să treacă drept istorie”.[2]

Ca să vedem asumări metodice de acest fel printre critici şi istorici literari trebuie să căutăm dincolo de 1900, dar ele nu întârzie mult, dat fiind că filologii români, ca şi cei francezi, merg pe drumurile deja deschise de istorici; în lingvistică, lucrurile se mişcă ceva mai repede şi Lazăr Şăineanu – *singurul* absolvent al facultăţii de litere bucureştene în 1887 – era deja, la 1890, cel mai la curent şi cel mai bine pregătit lingvist român contemporan, cu lecturi la care, spre deosebire de învăţaţii începutului de secol, nu se mai observă niciun decalaj. O broşură a sa despre şcoala neogramaticală, apoi lucrarea monumentală de folcloristică apărută câţiva ani mai târziu îl plasează în fruntea cercetării filologice, chiar dacă e împiedicat să fie profesor. Influenţa şcolii critice germane asupra lui e covârşitoare şi se reclamă în tratatul său comparatist despre basmele românilor de la Mommsen: „principiul adevărat capital al oricărei critice istorice, şi anume că fenomenul istoric particular trebuie explicat şi cercetat mai

[1] Iorga, Nicolae, *Despre concepţia actuală asupra istoriii…*, p. 30.
[2] *Ibidem*, p. 25.

întâi în cercul naţiunei căreia aparţine”[1]. Altfel, ca Iorga, citise şi el tot.

Ovid Densusianu, care ocupă catedra de filologie romanică, ţine o prelegere despre utilitatea disciplinei la 1902. Problemele învăţământului universitar sunt încă mari la el, căci cursurile dispar sau apar fără noimă (ca într-o „cutie magică”) şi multe se învaţă încă după ureche, lipsind instituţiei o „linie directivă”, dar Densusianu îşi asumă şi el noile idealuri savante, vorbind mai ales despre fapte şi metodă şi cerând o mai serioasă „cultură filologică”.

> Era un timp când filologii mergeau departe de tot cu explicarea cutărui sau cutărui fenomen, când ipotesele cele mai complicate se dedeau cu încredere drept soluţiuni sigure. E vremea să ne uităm mai aproape de noi şi să privim lucrurile printr‘o prismă mai limpede şi mai simplă. Experienţa ne învaţă ca adevărul se găseşte mai uşor când mintea e mai puţin încărcată de combinaţiuni subtile şi silite şi când ochiul nu rătăceşte prea departe, fascinat de ilusiuni. Experienţa aceasta am făcut-o singur; o veţi face-o şi d-stra. Şi atunci veţi înţelege mai bine ce însamnă o interpretare naturală a faptelor şi cât de rodnice pot fi cercetările când gândul se aventurează mai puţin în căutarea de ipotese strălucitoare, dar seci.[2]

Aceasta este o expresie sigură a noului ideal academic şi Densusianu e printre puţinii care îl practică, interesat de toate

---

[1] Şăineanu, Lazăr, *Basmele românilor*, p. ix.

[2] Densuşianu, Ovid, *Filologia romanică…*, p. 25.

aspectele istoriei literare, pe care le discută pe larg şi le cântăreşte judicios. În următorii ani, până în 1910, va ține cursuri de poezie provensală, literatură spaniolă, poezie contemporană italiană şi simbolism francez (ultimele îi vor aduce critici, căci materia e considerată prea recentă)[1], după ce ținuse în 1899 un curs de istoria literaturii române moderne ce, prin inteligență critică, întrecuse cu ani-lumină arhivistica greoaie care se practicase înainte de el.

Găsim aici, în orice caz, o expresie a noului ideal mai convinsă decât poate fi întâlnită la junimişti, care rămăseseră în esență critici publici şi vedete politice, nu istorici universitari. E paradoxal că Maiorescu, cel mai mare critic al secolului, s-a ocupat prea puțin de literatură la universitate, predând mai degrabă filosofie, psihologie şi logică şi încurajând astfel generații întregi de literați care s-au crezut capabili să activeze în mai multe domenii disciplinare decât cele ale pregătirii lor. Maiorescu nu era, desigur, orb la avantajele noilor metode academice şi nici nu le respingea cu totul. În articolele lui antilatiniste şi în prelegerile academice, arată o bună cunoaştere a istoriei lingvisticii şi o răbdare surprinzătoare pentru detaliul fonetic. Într-un curs despre istoria filozofiei germane le spune studenților săi că sarcina profesorului este să le dea celor care-l ascultă „metoda sigură în căutarea adevărului şi nimic mai mult". În altă parte, însă, într-o serie de prelegeri de logică, spune că universitatea este „instituția care păstrează întregi diversele sfere speciale de

[1] După cum singur povesteşte, vezi „Istoria literară în învățământul universitar", addendă la *Literatura română modernă*, p. 329.

cunoştinţe, ce constitute cultura generală a epocii”[1]. Afirmația e ambiguă, pentru că sugerează deopotrivă că universitatea specializează, dar şi conservă generalitatea cunoaşterii.

O să vedem într-un capitol următor ce credea despre funcția criticii literare, dar Maiorescu rămâne, ca student format în prima parte a secolului într-un gimnaziu de elită austriac, legat prin mai multe fire de idealul educației generale, deopotrivă filosofice şi literare, care are ca ultim scop transfigurarea morală şi înălțarea spiritului la idee. El nu este un erudit în sens nou, ci un intelectual în sens vechi, de început de secol, iar imensa lui activitate politică arată că are, mai mult decât Densusianu şi noua generație de profesori-savanți, ambiții de actor public. N-ar fi putut să iasă ca Ioan Bogdan, alt profesor din noua generație, în fața Academiei să ceară un „corpus scriptorum” al vechii literaturi române, care să servească la reconstituirea exactă a acelui trecut[2]. Maiorescu le înțelegea importanța, dar nu era un filolog al edițiilor critice şi e neclar în ce măsură se gândea la sine *ca la un filolog* în primul rând.

Această perioadă de la 1890 la 1910 este intervalul de schimbare pentru universitatea românească nu doar numeric, când se trece de la câțiva studenți pe an la câteva zeci, ci şi mentalitar. El marchează şi o schimbare de generație, cu intelectuali academizanți, care cresc în umbra Junimii şi încurajați de ea. Înaintea acestei perioade, spune Iorga în

[1] Maiorescu, Titu, *Opera filosofică*, p. 397.

[2] Bogdan, Ioan, „Istoriografia română şi problemele ei actuale”, în *Discursuri de recepție…*, p. 35.

Opinii sincere..., „universitățile nu produceau savanți, ci doar profesori abia vrednici de acest nume”[1]. Iorga, care credea că din generația veche nu se putea lucra decât cu Odobescu şi cu Maiorescu şi că în rest erau toți mediocri, numeşte printre generațiile noi de profesori şi pe Ioan Bogdan, şi pe D. Onciul şi declară emfatic că, împreună cu aceştia, „împotriva tuturor, vom forma savanți în universitate”[2].

Se înşela, căci până în Primul Război Mondial, vasta majoritate a profesorilor şi mulți dintre studenții care vor să facă carieră nu-şi primesc antrenamentul scolastic necesar în universitățile naționale. Cei mai mulți studiază la Paris şi Berlin, câțiva în Italia. Toți marii profesori români de la Lazăr, Petrache Poenaru, trecând prin ardeleni, junimişti, primii maiorescieni până la 1940 au fost educați în Occident, într-un exod intelectual care nu cred că mai are seamăn altundeva în Europa, deşi tot în istoria vieții lor va trebui căutată şi explicația pentru care standardele acestea de cultură au rămas multă vreme idealuri ce n-au putut fi comunicate mai jos pe scara socială. Clasa politică însăşi e învățată peste hotare, căci două treimi dintre toți miniştrii de până la 1916 aveau studii în străinătate.[3]

Stagiile în Germania nu rămân, cum am văzut, fără rezultat, însă preferința pentru Franța e evidentă în epocă; majoritatea bursierilor, al căror număr creşte odată cu venirea pe tron a lui

---

[1] Iorga, Nicolae, *Opinii sincere…*, p. 33.

[2] *Ibidem*, p. 63.

[3] 101 din 155 de miniştri, vezi „Elita modernă a românilor” de Ion Bulei în Gheorghiu, Mihai Dinu; Lupu, Mihăiță eds, *Mobilitatea elitelor în România secolului XX*, p. 54.

Cuza[1], se duc în spațiile francofone sau latinofone. Un Victor Pompilian scria într-o scurtă notă despre starea educației românești apărută în *Revue internationale de l'enseignement* la 1882 că în toate liceele românești – e drept, doar șase la număr – se studia franceză și că aproape toți profesorii universitari români își făcuseră studiile în Franța.[2] La 1890, 15% din studenții străini la Paris erau români, fiind depășiți numeric doar de ruși.[3] Iar viitorii profesori universitari sunt într-adevăr aleși dintre aceștia: la 1892, de pildă, dintre profesorii titulari ai Universității din București, 42 studiaseră în Franța și doar 8 în Germania, pentru ca 20 de ani mai târziu, la 1912, ponderea profesorilor cu pregătire franceză să scadă: sunt 62 cu studii în Franța și 29 în Germania[4] – ceea ce arată că deși influența franceză rămâne majoritară, experiența germană câștigase între timp tot mai mult teren.

Perioada de dinaintea acestor douăzeci de ani, când Maiorescu, Urechia, Conta, Sturdza, Haret încearcă toți să reformeze sistemul și eșuează este memorabilă mai ales prin eșec. Deși Iorga se plânge în continuare că academicienii sunt leneși și Maiorescu îi desconsideră, când nu-i disprețuiește de-a dreptul, mutația mentalitară invocată mai sus se vede, cu expresii instituționale tipice. Apar anuarele universităților și

---

[1] Rados, Leonidas, „Studenți și profesori ai Universității din Iași...", pp. 45 și 45n.

[2] Pompilian, Victor, „Quelques mots sur l'Instruction en Roumanie", în *Revue internationale de l'enseignement*, 4/1882, p. 251.

[3] Nastasă, Lucian, *Suveranii universităților*, p. 179.

[4] Pentru creșterea numărului de profesori cu studii germane, vezi Boia, Lucian, *Germanofilii*, p. 59.

profesorii îşi trec acolo operele publicate, ca să arate că sunt activi ştiinţific, sau îşi publică, ca Xenopol, prelegerile inaugurale şi spun în ele că scopul universităţii naţionale este, printre altele, „să radieze în afară prin lucrări ştiinţifice".

Tot în acest interval memoriile academiei încep să aibă mai mult de o sută de pagini – deşi, în disciplinele ştiinţifice multe dintre articolele, studiile şi conferinţele care apar acolo între 1885 şi 1940 sunt din trei mari categorii: medicină, ştiinţe naturale (floră şi faună) şi geologie (cu multe articole despre virtuţile petrolului), de unde se vede că Academia, cu toată ambiţia ei de a fi „templu al ştiinţelor", cum e numită în memoriul din 1887, este mai degrabă gândită tot pragmatic şi că statul sprijină mai ales câmpurile de cercetare din care obţine foloase. Menţiunile ştiinţelor pur teoretice sunt cvasiinexistente.

Locul în care se vede cel mai bine opţiunea pentru modelul humboldtian este însă legea din 26 martie 1898 a lui Haret, care-şi merită faima. Ea prevede formarea unei clase de docenţi care aveau să ţină cursuri gratuite sau plătite, dintre care aveau să fie aleşi viitori profesori. Legea este modelată explicit după modelul german al docenturii şi insista ca selecţia profesorilor să se facă nu pe bază de concurs, cum se făcuse până atunci, ci pe baza listei de publicaţii ştiinţifice. Tot ea sporeşte autonomia universitară, fiindcă, spune Haret:

> După concepţia mea, învăţământului universitar trebuie să i se lase o complectă libertate de mişcări,

> pentru a se putea adapta cu cea mai mare înlesnire cu progresul continuu al şciinței.[1]

Universitatea trebuie să vegheze la interesul ştiinței, care „este în continuă transformare".

> Aceste instituții supreme de cultură şi de educație trebuie să aibă în învățământul național un rol directiv şi ponderator, pe care nici o altă instituție nu-l poate împlini. Înalta situație socială, cunoscințele şi esperiența corpului lor didactic, prestigiul şi resursele de tot felul de cari se bucură ele, fac dintr'însele depositarul natural al tradițiilor şi înainte-mergătorul progresului şcoalei naționale.[2]

Vechea universitate, cea conservatoare, nu pregătea pentru el decât „mandarini". Aceasta este cea mai curată expresie a modelului germanic care se găseşte în secolul XIX, deşi – atunci când Haret o scrie – ea e mai degrabă un crez al întregii comunități ştiințifice occidentale, fiindcă dezideratul cercetării libere şi dezinteresate se internaționalizase şi nu mai era tipic german. Paradoxul face ca ministrul care o impune să aibă doar educație franceză, pe care o consideră inferioară, deşi sistemul francez avea încă apologeți printre politicieni conservatori români ai epocii.

Când ajunge ministru al educației imediat după Haret, Take Ionescu schimbă multe dintre prevederile legii. Din fericire, Haret o să mai fie de două ori ministru între 1900 şi 1910 şi,

---

[1] Haret, Spiru, *Schimbarea legilor instrucției*, p. 23.
[2] *Ibidem*, p. 173.

reuşitei dublării numărului de elevi în şcolile țării, i se adaugă şi aceea că o parte dintre principiile primei legi se vor strecura în cultura instituțională a universităților româneşti. Până într-acolo încât P. P. Negulescu putea să se plângă în anii '20 că universitățile suferă de „un intelectualism exagerat" şi de „specializare"[1]; şi am văzut că numărul de catedre în litere se dublează într-adevăr la Iaşi şi se triplează în Bucureşti până la 1930. De unde se înțelege că nici cultura instituțională incipientă despre care vorbea Iorga şi nici legea lui Haret nu rămân fără urmări. La 1914, la Bucureşti şi Iaşi aproape că nu mai e curs care să nu-şi aibă seminarul, de pildă, iar seminarul este, alături de laborator, forma esențială de congregație ştiințifică a universității moderne.

Cu toate acestea, decalajele rămân, şi din pricină că intelectualii români încearcă cu tot dinadinsul, parcă forțând mâna istoriei, să gândească occidental într-o țară fără un trecut occidental. În fapt, trei tipuri de conflicte epistemice, esențiale pentru a înțelege istoria ideilor în Occident, există doar parțial în învățământul românesc. 1) Fiindcă se nasc odată cu statul modern, universitățile din Iaşi şi Bucureşti nu cunosc formele acerbe ale conflictului dintre religie şi noile discipline, care-şi caută autonomia, încercând să iasă de sub umbrela teologiei şi impunând la nivel instituțional o specie de discurs ştiințific care contrazicea dogma moştenită în toate punctele importante. 2) Fiindcă nu există în România o tradiție serioasă a studiului clasic, lipseşte şi conflictul jurisdicțional dintre

[1] *Apud* Sdrobiş, Dragoş, *Limitele democrației într-o societate agrară*, p. 83.

filologia veche şi cea nouă, cu corolarele lui antipragmatice. Ba chiar i se poate reproşa educației românești că şi-a încurajat poate prea mult modernismul, deşi adesea nici n-a putut să facă altcumva, în fața necesităților istorice. Mai greu de explicat este de ce universitatea românească n-a luat nimic din modelul subservienței față de text al universității occidentale – de ce adică nu s-au încurajat aici hermeneuticile aplicate, care urmăreau elucidarea până şi a celor mai inesențiale aspecte ale înțelegerii textuale; poate că răspunsul la această întrebare stă şi în faptul că creştinismul estic nu a încurajat la rându-i decât rareori acest tip de exegeză (şi ca atare n-a oferit noilor universități un model local de deferență față de text), şi în acela că la 1860 nu exista propriu-zis în România o solidă tradiție literară care să ceară, prin ea însăşi, o asemenea critică textuală. 3) În al treilea rând, fiindcă nu avem o tradiție enciclopedică de care intelectualii români ai secolului XIX să se poată îndepărta prin specializare, lipseşte în cele din urmă şi conflictul filosofic din jurul unității prezumate a cunoaşterii, pe care idealiştii germani o apăraseră cu atâta convingere.

Ocazional, mai cu seamă în problema limbilor vechi, vedem instanțe estompate ale acestor divergențe şi la noi. La 1883, profesorii de gimnazii reale erau plătiți mai puțin decât cei de gimnazii clasice, iar Haret crede că diferența nu se justifică. Numărul orelor de religie în şcolile secundare scade spre sfârşitul secolului şi cel al limbilor moderne creşte, într-o manieră care aminteşte de evoluția din Vest. Dar nici sistemul de învățământ şi, aş spune, prin extensie, nici cultura română nu trăiesc aceste dispariții ca pe nişte dispariții esențiale,

fiindcă România nu făcuse parte decât foarte puțin din lumea în care partidele acestor trei tradiții agonale îşi jucau întâietatea de secole. Haret o recunoaşte la trecerea dintre veacuri, când justifică trifurcarea gimnaziilor şi contrazicându-l pe tânărul Maiorescu: „A fost o vreme pe când se credea că studiul limbi şi literaturei latine şi eline este, nu numai necesar, dar şi îndestulător pentru a forma pe om. [...] Timpurile acestea au trecut de mult."[1]

Dintr-o serie mai lungă de modernități ştiințifice, cultura română se aliniază cu Occidentul doar în cea din urmă a lui modernitate.

[1] Haret, Spiru, *Schimbarea legilor instrucției*, p. 12.

Capitolul 6
Disciplinele literarului

Dacă filozofia ar fi ce-ar trebui să fie
şi dacă istoria ar fi perfect
clară şi completă, cele două discipline
ar fi în acord complet.

Leopold von Ranke

Critică, istorie şi metodă

Diferenţele dintre istoriile literare de la începutul secolului şi cele de la sfârşit sunt considerabile, cea mai sesizabilă fiind atenţia aplicată pentru context, care exista *in nuce* la doamna de Staël şi ceilalţi istorici literari de început; ei însă nu ştiau să definească în termeni utili contextele, pe care tindeau să le înţeleagă mai degrabă ca pe nişte seturi abstracte de influenţe ideatice, căci până la 1830 rareori a existat cineva cu răbdarea să coboare în detaliile istoriei literare moderne, ce rămăsese o ştiinţă generală, cu un obiect destul de vag şi existenţă instituţională intermitentă. Primul semn al acestei profesionalizări disciplinare a ştiinţelor literarului este tocmai atenţia analitică pentru obiect, care se arată mai întâi printre medievişti şi e exemplificată cel mai bine de universitarii germani, cu obsesia

lor productivă pentru temeinicie textuală ori contextuală. Inabilitatea istoricilor de a reduce contextul istoric la circumstanțele imediate ale literarului ori de a stabili care sunt aceste circumstanțe imediate va continua să se vadă, doar că de data asta înțelegerea acestor contexte vaste este, într-adevăr, mai temeinică – o judiciozitate care se datorează aproape fără excepție exemplului germanilor, despre care Lordul Acton se mira, într-un eseu de la sfârşitul secolului, că ajunseseră atât de proeminenți într-o țară care, până în secolul XIX, nu avusese nici mari istorici, nici mari istorii.

Desigur, secolul XX va citi cu scepticism istoriile deterministe ale lui Taine şi Scherer şi le va respinge ca simplificatoare, spunând că nici aceştia, de altfel, nu ştiau să-şi definească în mod util contextul; dacă ne gândim că Scherer îşi începe istoria lui a literaturii germane cu discuții despre religia vechilor arieni, această respingere e explicabilă, deşi trebuie să le recunoaştem istoricilor secolului XIX ambiția de a fi căutat în istorie lanțuri cauzale pe care să-şi poată întemeia o teorie a evoluției culturale. Idealul acesta le-a supraviețuit, iar ei nu pot fi respinşi din capul locului doar cu acuze de reducționism – adesea reducționismul teoretic de tipul „rasa, mediul şi contextul", pe care-l enunță convinşi în prefețe, lasă loc în restul cărților unui ochi bine format pentru detaliul istoric, unei judecăți estetice abile şi unor descrieri nonreductive, aşa cum mulți rămân citibili şi adesea profunzi. Printre literații secolului, împrumutul din ştiințele naturale este, cum am mai spus, un împrumut lexical menit să dea impresia legitimității ştiințifice; el este rareori metodologic –

e şi greu de văzut în ce ar fi constat un asemenea import metodologic între discipline incompatibile. Pe deasupra, nu se recunoaşte suficient de des că această propensiune de a căuta corelative contextuale vaste pentru literatură e cauzată şi de faptul că n-a fost niciodată simplu să decizi ce anume este sau nu relevant pentru un fenomen artistic cu multe rădăcini, ca literatura, şi unde anume în câmpul de analiză trebuie făcută cupura dincolo de care lucrurile încetează să mai fie relevante pentru obiectul analizei.

E adevărat însă că a spune că olandezii pictează într-un anumit fel pentru că se bucură de o anumită climă (cum face Taine în *Filozofia artei*) sau că ar exista un spirit german generat de trăsături generale ale „rasei" sunt idei discreditate şi discreditabile, nu doar pentru că presupun legături strânse între elemente disparate, fiind astfel incorecte, ci şi pentru că au încurajat direcţii de gândire ce-au putut fi instrumentate politic. Încă de la 1848, germanistul Hinrichsen începuse să avertizeze că „fructele germanismului încep să se coacă în Germania", unde de decenii era încurajată printre istorici doctrina „hegemoniei mondiale a Germaniei, ca urmare a excelenţei sale naţionale".[1] Hinrichsen continuă să-şi pună întrebări „despre esenţa naţionalităţii, importanţa ei pentru istorie şi relaţia ei cu cultura în general", care sunt probleme centrale ale secolului, dar avertizează şi împotriva naţionalismului deşănţat şi a propensiunii intelectualilor germani de a căuta elemente de superioritate naţională într-un trecut pe

[1] Hinrichsen, *Die Germanisten und die Wege der Geschichte*, Prefaţă, p. v.

care începuseră să-l interpreteze prin oglinda renaşterii politice. „Ni s-a ordonat patriotism şi am devenit patrioți, căci noi facem tot ce ne ordonă prinții noştri”[1], spune cu ironie Heine, amintindu-şi de generația romantică.

Sunt mulți filologi germani ai secolului XIX care să merite această ironie şi sunt multe textele în care această speță rănită şi provincială de patriotism poate fi găsită. Într-un discurs ținut la Academia din Berlin din 1849, Jacob Grimm observa că deşi în termeni de libertăți politice germanii au rămas în urma altor popoare, aveau totuşi mai multă ştiință decât ele: „Englezii şi francezii, care-şi întorc apatici şi increduli ochii de la viața noastră publică, recunosc că în domeniul ştiinței suntem egalii, dacă nu chiar superiorii lor.” Mai ales în universități, emblematice pentru această ştiință, se reunesc toate acele trăsături naționale pozitive, pe care Grimm le descoperise şi-n studiul vechii literaturi populare: „nevoia interioară de cunoaştere, perseverența înflăcărată, urmărirea directă şi neobosită a țelului”[2] etc. În prefața dicționarului său, celebru în epocă, spunea că e o operă pe care o adusese, împreună cu fratele, „pe iubitul altar al patriei”, iar în istoria sa a limbii germane încerca să măgulească națiunea, lăudând-o că fusese stăvilarul care salvase Europa în fața invaziilor slave.

Mai departe, Uhland îşi începe istoria vechii poezii germane, anunțând că este cea mai bogată dintre a tuturor

---

[1] Heine, Heinrich, *Opere alese*, „Şcoala romantică”, p. 103.

[2] Grimm, Jacob, „Über Schule, Universität, Akademie”, în *Kleinere Schriften* 1, pp. 237-238.

țărilor europene, Gervinus începe istoria „literaturii naționale" declarând că germanii depăşesc toată Europa, „urcând calea mai abruptă, dar mai răsplătitoare" a artei şi ajungând în locul suprem pe care numai ei şi grecii şi-l mai dispută, Vilmar că literatura germană este unică printre literaturile lumii prin aceea că avusese parte de două perioade clasice şi că poezia ei se născuse înaintea celorlalte literaturi moderne şi tot aşa.

E drept, aceasta e prima generație de istorici şi filologi, care-şi scriu cărțile în prima parte a secolului; istoricii şi filologii de după 1850 sunt mai temperați, dar se va menține şi la ei înțelegerea literaturii şi culturii ca o aventură a poporului prin timp, ca loc aproape sacru în care acestuia i se dovedeşte excelența, iar istoria va fi văzută adesea, nu doar de germani, dar mai ales de ei, ca un spațiu de luptă între culturi diferite, disputându-şi o supremație care, cu cât e mai absolută, cu atât pare că trebuie să fie mai locală.

O înțelegere a istoriei ca *agon* exista deja la Hegel, care-şi imagina că doar anumite culturi, şi anume cele europene, pot face față unei dezvoltări depline a spiritului. Pentru el, cele arctice şi ecuatoriale nu puteau produce popoare care „să joace un rol în istorie", fiind prea aproape de natură, aşa cum cea amerindiană e „menită să piară de îndată ce spiritul s-a apropiat de ea"[1].

Pentru că toate lucrurile care se întâmplă la suprafața istoriei sunt rezultate ale unor mişcări, generări şi regenerări spirituale, Hegel nu judecă istoria în termeni morali, ci de forță tradusă ca legitimitate spirituală. Dacă o cultură este rezultatul

[1] Hegel, *Prelegeri de filozofie a istoriei*, pp. 108, 110.

unor expresii (mai) depline ale acestor mişcări spirituale, atunci ea este mai împlinită decât acele culturi unde spiritul nu s-a căutat pe sine cu aceeaşi deplinătate; aşa se face că, într-un anume sens, însăşi existenţa istorică continuă a unei culturi este un argument pentru abilităţile ei spirituale. Este o judecată non-morală asupra istoriei, întâlnită şi la istoricii din şcoala lui Ranke – una care priveşte doar la reuşite şi doar acolo unde reuşitele sunt evident superioare şi pot să spună ceva despre pre-eminenţa poporului care le găzduieşte. Superioritatea culturilor europene nu este, pentru ei, neapărat rezultatul unor avantaje politico-economice sau, dacă este *asta*, lucrul acesta se întâmplă pentru că forţa spirituală se exprimă în tocmai acele avantaje. E remarcabil marele efort speculativ depus de Hegel ca să ajungă la concluzii pe care filologii dinaintea şi din timpul lui le-ar fi luat de bune şi expediat în introduceri. Căci ideea centralităţii Mediteranei, ideea artei greceşti ca supremă desăvârşire spirituală, ideea că Europa este locul în care spiritualitatea a ajuns la cele mai înalte niveluri şi ideile rasiale care văd în continentele înconjurătoare doar licăriri intermitente ale aceleiaşi spiritualităţi incomplete, acestea nu sunt nici originale, nici filosofice. Sunt convingerile majorităţii oamenilor de cultură europeni de-atunci. Pentru Hegel, Europa „este încheierea istoriei universale". Nu e nimic neobişnuit aici – căci ai fi găsit rareori intelectual european care să spună *altceva*.

Pentru primii germanişti însă, subscriind şi relativismului herderian, germanii îşi confirmau superioritatea nu atât ridicându-se în empireul unor valori supranaţionale, ale

raționalității universale, cum visaseră Luminile şi într-o oarecare măsură Hegel însuşi, ci fiind în toate şi cât mai profund ei înşişi. Chiar istoricii din secolul XIX ai acestei tradiții sunt conştienți de începutul germanisticii pe fondul încercării de reconstrucție culturală a *das Vaterland* de după războaiele napoleoniene. Naționalismul acesta nu i-a scăpat nici lui Hinrichsen, nici lui Heine, şi pentru mulți filologia germană avea să fie „ştiința poporului german" (cum o numeşte Karl Müllenhof) şi nu simplă disciplină subsumată istoriei generale.

Drumul ei spre legitimare instituțională s-a dovedit mai puțin simplu decât găsirea directivelor ideologice, căci superioritatea instituțională aparținea încă studiilor clasice, iar acest lucru n-avea să se schimbe decât târziu în secol. Spre sfârşitul secolului, li se recomanda studenților să nu se specializeze în literatură germană, căci e o disciplină nesigură şi chiar şi la 1900 Karl Weinhold era de părere că studiile germane încă „nu se eliberaseră în rădăcinile lor" de filologia clasică[1]. Primii filologi moderni care fac ediții din opere ale poeziei medievale au, de fapt, dublă specializare şi sunt ieşiți din şcoala clasică. Lachmann, unul dintre marile nume ale germanismului, face şi ediții clasice. Moritz Haupt, care-i urmează la Berlin, are pregătire clasică şi el. Karl Müllenhof, într-o lucrare din 1854, spunea:

[1] *Apud* Thomas Anz, *Handubuch der Literaturwissenschaft*, vol. 3, p. 12.

> Nu e de dorit ca studentul să-şi facă la universitate din filologia germană un obiect principal de studiu. Fără pre-educaţia filologică în limbile clasice, preocuparea cu aşa numitul Ev Mediu, cu noile limbi şi literaturi, nu înseamnă nimic![1]

După Müllenhof, cărţile esenţiale pentru orice germanist erau gramatica lui Grimm şi *Iwein* a lui Lachmann, o scriere de lingvistică şi o ediţie critică. Pentru el, gramatica încă rămânea disciplina fundamentală a filologiei şi scopul filologiei moderne era încă *der echte Text*. Textul curat, nealterat, care să se apropie cât mai mult de starea lui primordială. Asta explică de ce introducerile lui Lachmann la ediţiile lui din poeme medievale sunt pline de informaţii despre forme gramaticale, lexic, noţiuni de metrică şi puţin altceva. Pentru von de Hagen (care nu făcea parte din această şcoală critică, dar care, prin ediţia lui din 1810 la *Inelul Nibelungilor*, dăduse „prima încercare de prelucrare critică a unei opere vechi germane") era limpede că munca lui merge pe drumul deschis de clasicistul F. A. Wolf, căruia îi mulţumeşte într-o dedicaţie.

Şcoala critică, cu Lachmann în frunte, urmează în toate ediţiile lor de literatură germană veche şi modernă metodele filologiei clasice, aşa cum se practica ea la Berlin, mai interesată de cuvinte decât de lucruri. Doar că rezistenţa clasiciştilor nu slăbise doar pentru că noile discipline le imitau metodele. În acelaşi text din 1854, Müllenhof critică

[1] Müllenhof, Karl, *Die Deutsche Philologie*…, în Janota, Johannes, *op. cit.*, p. 291.

„dogmatismul" filologiei clasice, care nu voia să-şi împartă supremația instituțională cu nicio altă disciplină şi care nu putea să recunoască că domeniul avea să fie „transfigurat complet" de noile discipline, ce urmau să scoată vechea filologie din „insularitatea ei încăpățânată".

Conflictului dintre filologii clasici şi cei moderni i se adaugă şi unul dinăuntrul granițelor germanisticii, dintre textologi şi istorici. Jacob Grimm avea să-i reproşeze lui Lachmann că se preocupă mai mult de cuvinte decât de lucrurile însele şi, deşi i se recunosc meritele de deschizător de drumuri, lui Grimm i se impută ocazional din tabăra textualistă entuziasmul diletant. De altfel, Grimm avea dreptate – Lachmann credea că scopul filologiei germane este „acurateţea" şi încă o acurateţe umilă; el publică multe şi excelente ediții critice, dar nu se apropie de istorie.

Franz Pfeiffer, un alt filolog, de data asta mai târziu în secol (în 1866), va reproşa şcolii lui Lachmann tocmai această lipsă de interes pentru istorie şi faptul că transformase filologia germană într-o organizație „a învățaților pentru învățați". Recunoaşte că vechile ediții şi istorii erau poate diletante, dar măcar însemnau ceva pentru un public care, speriat de „sofisticarea şi aroganța profesorale", nu mai e acum interesat de cele noi, academice. Acuză şcoala critică chiar că încearcă să-şi țină metodele ascunse şi să-şi conserve poziția dominantă în învățământ, aşa cum germaniştii acuzaseră filologia clasică de acelaşi lucru la începutul secolului. Şi apoi îi profeţeşte sfârşitul: *Die Zeiten ihre Alleinherschaft sind langst vorbei*,

s-a dus timpul când stăpânea de una singură.[1] Ca să-şi recâştige menirea, filologia cea nouă trebuie să se împământenească bine în solul culturii naționale – politica edițiilor critice devenise obositoare şi direcția lui Grimm părea să fi câştigat.

Fireşte că niciun câştig nu e complet şi că tensiunile inter- şi intradisciplinare continuă. Peste studiul literaturii naționale mai pluteşte o vreme nu doar acuza diletantismului, ci şi aceea a lipsei unui obiect precis. La primele reuniuni ale germaniştilor se întâlnesc istorici, jurişti, filologi, istorici literari, toți reuniți sub acelaşi nume. La reuniunile filologilor, o secție separată de germanistică apare abia la 1861[2], iar catedrele cu seminare proprii apar, cum am văzut din capitolul trecut, abia în anii '70. Heinrich Hoffman încă putea să definească, la jumătatea secolului, filologia germană ca fiind:

> ...studiul vieții spirituale a poporului german [...]. Domeniului său aparțin istoria literară, gramatica, lexicografia, etimologia, hermeneutica şi critica.[3]

...adică tot.

Dacă filologii moderni trebuie să insiste până se impun instituțional, nereuşind să se impună cu adevărat decât după

---

[1] Pfeiffer, Franz, introducere la *Walther von der Vogelweide*, p. xvii.

[2] Janota, Johannes, *op. cit.*, Prefață, p. 9. Vezi şi Christmann, Hans Helmut, „Programmatische Texte der Neuphilologie…", p. 657. Cel din urmă spune că la 1863 i se adaugă celei de germanistică şi una de romanistică.

[3] *Apud* Uwe Meves, în Fohrmann, Voßkamp ed., *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik…*, p. 37.

1870, istoricii literari au o luptă şi mai grea de dus, căci ei trebuie să facă faţă şi rezistenţei filologiei clasice, care rămăsese în esenţă textualistă, şi celei a filologiei moderne, care se credea singurul urmaş legitim al celei dintâi, şi unui oarecare scepticism generalizat împotriva înţelegerii istorice a literaturii moderne, care continua să fie văzută ca diletantă. Primii germanişti erau perfect conştienţi că trebuiau să lupte împotriva acestei prejudecăţi – Joseph Görres spera la 1807, publicând o colecţie de cântece populare germane, că va putea reabilita acest tip de literatură în ochii cititorilor, care n-ar mai găsi-o „reprobabilă şi trivială". Iar pentru Gervinus, la 1835, istoria literaturii naţionale era „o ştiinţă care încă trebuie fondată"[1], care rămăsese în urma istoriei propriu-zise şi a altor ştiinţe, ce-şi găsiseră observatorii atenţi.

Într-un secol ca al nouăsprezecelea, în care unele discipline se nasc şi mor de la un deceniu la altul, această incertitudine epistemologică nu e neobişnuită, cum nu sunt ieşite din comun nici micile lupte pentru preeminenţă instituţională. Universităţile europene încă trăiau într-un timp moştenit al inerţiei, în care noua cunoaştere trebuia să-şi dovedească legitimitatea ştiinţifică în afara cercurilor academice, înainte să poată fi primită în panteon. Primii germanişti sunt primiţi în Academia din Berlin abia în a doua parte a secolului. Deşi nu erau cu totul excluşi din cercurile universitare, căci ţineau prelegeri acolo încă de la începutul secolului, majoritatea profesoratelor nu erau ordinare şi nu rareori se întâmpla ca unele cursuri de literatură să fie ţinute de amatori. Filologii modernii care ştiau

[1] Gervinus, G. G., *Geschichte der poetischen…*, p. vi.

că au nevoie de consimțământul mereu atât de greu de obținut al comunității învățaților ştiau deopotrivă că trebuie ca noile discipline ale literarului să devină mai ştiințifice. Lui Lachmann, deja abil utilizator al metodelor de recuperare textuală, i-a fost mai uşor, căci metoda exegetică exista deja şi n-a trebuit decât să o transfere dintr-o disciplină în alta, de la textele vechi la cele noi. Pentru istorici transferul s-a dovedit mai greu, căci istoria generală încă îşi descoperea metodele. În 1842, într-o prelegere introductivă, Adalbert Keller spune că filologia modernă nu e recunoscută complet fiindcă îi lipsea „ştampila adevăratei ştiințificități”[1]. Iar Moritz Haupt era de părere că această reticență era cauzată şi de faptul că noua filologie avea încă granițe „prea largi: e în ele literatura, limba, obiceiurile, vechile legi, credințele preistorice”.[2]

O bună bucată de timp, filologii moderni au putut să confunde profesionalizarea şi disciplinarizarea, în mod optimist, cu scientizarea domeniului. Având avantajul privirii retrospective, ştim acum că profesionalizarea – adică uniformizarea instituțională, crearea unei rețele de comunicare disciplinară (jurnale, conferințe), definirea unui set de probleme ale disciplinei (toate acestea existau deja pentru studiul literaturii în Germania la 1850) – ştim deci că pregătirea unui astfel de consens şi unor astfel de premise pentru consens nu înseamnă că s-a creat o ştiință.

---

[1] Keller, Adalbert, „Inauguralrede über die Aufgabe der modernen Philologie” în Janota, Johannes, *op. cit.*, p. 264.

[2] Haupt, „Zeitschrift fur Deutsches Altertum”, în Janota, Johannes, *op. cit.*, p. 213.

Dar mirajul ştiinţelor naturale era prea puternic şi filologii importanţi din cea de-a doua parte a secolului aveau să fie cu atât mai copleşiţi de puterea lor explicativă. În prefaţa la o istorie a limbii germane, Scherer (citat ici, colo şi de filologi români), a cărei istorie a literaturii avea să cunoască zeci de ediţii, ca şi cea a lui Lanson în Franţa, e mai pozitivist decât Taine:

> Credem împreună cu Buckle că determinismul, dogma neliberului arbitru, care este învăţătura centrală a protestantismului, rămâne piatra de temelie a unei adevărate înţelegeri a istoriei. Credem împreună cu Buckle că scopul disciplinei istorice este înrudit îndeaproape cu cel al ştiinţelor naturale, în sensul în care căutăm să înţelegem forţele spirituale ca să le putem stăpâni, aşa cum ştiinţele naturale caută să aducă forţele naturale în serviciul oamenilor.[1]

Scherer se uită la politică, la economie, la religie, la limbă, conform metodei „istoric-fiziologice" – exact ca Taine. În citatul de mai sus se ascunde însă paradoxul logic al acestei abordări: un filozof mai atent i-ar fi putut spune că, în lipsa unui liber-arbitru, şi într-un univers perfect determinat, forţele spirituale nu pot fi sub controlul unor indivizi cărora li s-a răpit tocmai fundamentul oricărei libertăţi de acţiune, prin eliminarea liberului-arbitru însuşi. Declaraţia aceasta de intenţie este comparabilă cu ce credea Taine, care era de părere că...

[1] Scherer, Wilhelm, *Zur Geschichte der deutsche Sprache*, p. xii.

> Viciul şi virtutea sunt nişte produse la fel ca vitriolul şi zahărul şi orice fapt complex se naşte din întâlnirea altora fapte mai simple, de care depinde.[1]

Într-un fel sau altul, cele mai importante istorii literare ale secolului XIX se bazează pe această dogmă autocontradictorie, dar în fapt productivă. Istoria, bine împământenită în mediul universitar la sfârşitul secolului, intrase şi ea în marele exerciţiu umanist de imitaţie ştiinţifică, în care se căutau cauze cât mai generale pentru lucruri cât mai dificil de abstractizat într-un model cauzalist şi în care orice monografie era văzută ca adăugând, oricât de infinitezimal, o cărămidă la edificiul Ştiinţei, pe temelia solidă a căreia credea că construieşte. Acesta a fost marele vis al secolului, ultimul lui mare vis şi el n-a fost specific filologilor – sociologia lui Comte şi psihologia vieneză porniseră de la premise similare, iar o filozofie a istoriei ca cea a lui Marx a fost şi ea materialistă.

Doar că umanioarele nu aveau asociat lor un aparat industrial şi ingineresc care să transforme descoperirile ştiinţifice în produse utile. Ele nu puteau schimba, prin operele lor, decât *mentalităţi*, şi-n cele mai multe cazuri asta a însemnat crearea unor noi imagini ideale despre ceea ce era naţiunea de fapt. Scherer îşi scrisese istoria lui a limbii ştiind că participă la „autodescoperirea istorică" a germanilor şi că va produce „o imagine a ceea ce suntem şi însemnăm"[2].

Acest vis al ştiinţificităţii puse în slujba definirii unei chintesenţe spirituale etnice a însoţit discursul istoric de la bun

---

[1] Taine, Hippolyte, *Pagini de critică,* p. 254.

[2] Scherer, Wilhelm, *Zur Geschichte der deutsche Sprache*, p. xi.

început, deşi credința lui în materialism a avut fluxuri şi refluxuri. Gervinus, la 1835, recunoştea turnura spre obiectivitate şi „înflorirea vizibilă a cercetării temeinice şi empirice", dar istoricii din prima parte a secolului nu sunt pozitivişti, deşi găsim şi la ei metafore ale organicismului. Cu instituționalizarea studiului literar, această turnură nu face decât să se intensifice, cu atât mai mult cu cât filologii universitari erau angajați direct de națiunea pentru care pretindeau că pregătesc definiții.

Critica populară şi universitatea

În ciuda unei puternice şcoli critice în Germania, criticii adevărați ai secolului sunt ai Franței şi Angliei, unde tradiția criticului public, de ziar, care începuse în secolul XVIII cu Johnson şi Diderot şi miriada de comentatori culturali scriind la reviste nou înființate, continua în ciuda presiunilor de scientizare şi instituționalizare. Sainte-Beuve e foarte conştient de noua evoluție epistemologică, pe care o recenzează îngăduitor, dar el rămâne nostalgic în prima tabără, a generaliştilor.

Această tradiție a cozeriei literare este mai puternică în Anglia, şi cu o istorie mai îndelungată, înscrisă în tradiția eseului englez – cu mulțimea ei de eseuri degajate, personale, evocatoare, pe alocuri de o inteligență malițioasă, în spatele cărora simți nu doar efortul de a spune lucruri complicate într-un limbaj cât mai net, dar şi o sensibilitate pe care o epocă ce-ar rezista poate mai puțin generalizărilor ar numi-o aparte, ce rar se găseşte altundeva. Multe lucruri s-au scris despre

literatură în aceste eseuri, a căror tradiție începe dinainte de Johnson şi continuă până astăzi. Ele sunt gândite, dar nu lasă mereu să se vadă efortul retoric din spatele lor, aşa cum îl vezi la francezi. Şi sunt mai ales eminamente citibile, într-o tradiție a intelectualului public nu la fel de gălăgioasă ca cea franceză şi nici la fel de serioasă ca cea a germană, dar care nu duce lipsă de nume, căci în ea se înscriu Johnson şi Hazzlit, Arnold, Mill, Pater, Wilde, Eliot sau Sontag.

Eseiştii englezi apăruseră pe valul primei liberalizări a presei în Europa şi pe fondul singularei libertăți de expresie de care s-au bucurat britanicii după 1700, într-o perioada în care vedem şi o piață de carte nascentă şi inventivă, care l-a scos pe scriitor măcar parțial din logica mecenatului. Şi ediția din Shakespeare, şi dicționarul englez al lui Johnson, care sunt la fel de simbolice şi paradigmatice pentru spațiul anglo-saxon ca opera lingvistică şi folclorică a lui Grimm pentru cel german, sunt făcute nu cu sprijinul statului sau al unei instituții, ci prin subscripție sau la comandă – o manieră de distribuție a cărții pe care o vedem şi-n secolul XIX românesc şi frecventă mai ales în vremurile de dinainte de normarea drepturilor de proprietate intelectuală.

Încă din vremea lui Johnson se resimțea însă lipsa instituționalizării, căci el spune că unii critici britanici ai vremii, pe care-i ironizează, deşi nu ştim mereu cu câtă seriozitate, admiră academiile continentale şi-ar vrea una şi-n Anglia:

> [criticul Dick Minim] ar vrea un standard al gustului sau un tribunal la care operele literare merituoase să facă apel în fața capriciului, prejudecății şi maliției. A

> pregătit un plan pentru o academie de critică, unde fiecare operă imaginativă poate fi citită înainte să fie tipărită şi care poate arăta cu autoritate teatrelor ce operă să respingă sau să accepte, să excludă sau să reînvie. În opinia lui, o asemenea instituţie ar putea răspândi faima literaturii engleze în toată Europa şi ar transforma Londra în metropola eleganţei şi-a artelor frumoase [*politeness*], un loc în care ingenioşi şi învăţaţi din toate ţările ar veni pentru instrucţie [...].[1]

Ironiile lui Johnson nu fuseseră însă suficient de convingătoare să-i sperie pe apologeţii academiilor, căci un secol mai târziu, la 1862, Matthew Arnold încă se plângea de lipsa unui organ al învăţaţilor care să lucreze normativ asupra vieţii literare, care-şi permitea în felul acesta multe „extravaganţe". Deplânge faptul că învăţaţii englezi trebuiau să facă mereu recurs la opere străine:

> Ca regulă generală, aproape niciunul dintre noi care cunoaşte bine franceza sau germana nu va folosi vreo carte engleză de referinţă atunci când îşi poate procura o carte franceză sau germană; sau nu va consulta o traducere engleză în proză a unui autor antic atunci când poate avea una franceză sau germană.[2]

Dacă Johnson avea un dispreţ abia ascuns pentru scolastici (el însuşi nu putuse absolvi facultatea din raţiuni economice), Arnold – care fusese trimis de guvernul britanic ca să studieze

---

[1] Johnson, Samuel, „Dick Minim the Critic", în *Selected Writings*, pp. 210-211.

[2] Arnold, Matthew, „Influenţa literară a academiilor", în *Eseuri*, p. 59.

sistemele de învățământ continentale şi care văzuse la prima mână starea înaltă a cercetării în Paris şi Berlin – înțelegea bine că o comunitate puternică a învățaților înseamnă şi o ştiință puternică, deşi recunoaşte în *Cultură şi anarhie* că o asemenea instituție ar putea fi nepotrivită pentru spiritul englezilor. Vremurile se schimbaseră însă. Însuşi stilul literaturii engleze i se părea că suferă de pe urma lipsei unui organ normativ.

Iar în „Funcția criticii în vremurile de astăzi" recunoaşte că literaturii engleze îi lipseşte interesul față de o critică care „să fie încontinuu nemulțumită de aceste opere, atâta vreme cât acestea persistă în a nu corespunde unui ideal înalt şi desăvârşit". Nu e cu totul adevărat, căci printre criticii englezi găseşti şi nemulțumiți. Dar critica lui Arnold nu este atât cea a lui Johnson, ci cea a lui Strauss şi Renan, adică o critică în sens deopotrivă umanist şi kantian, care, pornită dezinteresat în căutarea adevărului, să fie capabilă şi de reconstrucția faptului istoric, şi edificatoare: „Scopul ei este de a şti tot ce se cunoaşte şi se gândeşte mai bine în lume şi de a face la rândul ei aceste lucruri cunoscute, pentru a crea un curent de idei adevărate şi noi."[1]

Pentru el, critica nu e neapărat o judecată socială cu totul implicată politic, căci spune totuşi că un critic trebuie să se țină departe de pragmatic şi să rămână în afara politicului – dar nu cu totul. Şi mai ales nu într-atât încât să fie strict un vehicul de judecăți estetice. Ca Johnson, care în ierarhia intelectualilor îl

[1] Arnold, Matthew, „Funcția criticii în vremurile de astăzi", în *Eseuri*, p. 94.

aşeza pe critic sub poet, şi Arnold e convins că valoarea criticii nu e creativă. Ea doar pregăteşte – prin „activitatea ei lentă şi obscură" drumul noilor idei, dar nu poate să ia parte la naşterea lor şi „moare în pustie". Scopul criticii e să încurajeze cultura, însă o cultură nu doar ca învățare şi muzeu, ci ca inteligență interiorizată care, pe lângă faptul că vrea să vadă lucrurile aşa cum sunt, „tinde spre perfecțiune". Cultura aceasta „se mişcă prin forța nu doar sau nu în primul rând a pasiunii ştiințifice pentru dragostea pură, ci prin pasiunea morală şi socială de a face bine"[1].

Deşi e conştient deci şi de necesitatea unor instituții directoare şi a unei cunoaşteri academizate, Arnold rămâne dedicat unei critici transfiguratoare care să încurajeze acea *inward operation of the soul* în care vede proba adevăratei culturi, iar prin aceasta e criticul european cel mai apropiat de Maiorescu. Prin el şi prin alți literați englezi ai secolului, critica engleză rămâne un exercițiu irezolut, în domeniul marilor idei şi opere, şi, tocmai din acest motiv, nespecifică. Literații englezi de la sfârşitul secolului îl asociază cel mai des cu Saint-Beuve – adică cu generaliştii. George Saintsbury, un profesor de literatura engleză de la universitatea din Ediburgh, îl va acuza în 1898 că „descurajase seriozitatea, temeinicia şi cercetarea în critică"[2] şi că prezența lui intelectuală avusese efecte nefaste tocmai pentru că nu fusese specific scolastică. Or, specificitatea este tocmai ceea ce duce, spre sfârşitul

[1] *Idem, Culture and Anarchy*, p. 34.

[2] Saintsbury, George, *A History of the Nineteenth Century Literature*, p. 388.

secolului, la mai buna înregimentare a studiului literar în universitate, care în Anglia întârzie, mai ales la universitățile tradiționale.

Asta nu pentru că criticul englez, spre deosebire de cel francez şi german, nu ar fi conştient de jocul imitativ de-a ştiințele. Hazlitt, în *Lectures on the English Poets*, publicată în 1818, avea deja ştire despre „minunatele avansuri care au fost făcute în critica biblică, în chimie, în mecanică, în geometrie, astronomie etc., în lucrurile care depind de pura investigație şi de experiment sau de demonstrația absolută”[1], dar nu crede că de-aici trebuie conchis că ele ar putea ajuta umaniştilor. Face apoi observația profundă că arta nu progresează ca ştiințele, căci mulți dintre marii scriitori vin la începutul literaturilor şi nu la sfârşitul lor, ca la capătul unui mare efort acumulativ. Carlyle, care ținuse lecții de literatură, recunoştea că le ținuse din nevoie, dar că „nimic nu-i era mai urât”[2]. Spre sfârşitul secolului, Walter Pater se opunea şi el înțelegerii în forme abstracte a artei, despre care credea, dimpotrivă, că trebuie definită „în termeni cât mai concreți”, că trebuie să i se găsească „nu formula universală, ci formula care exprimă cât mai adecvat una sau alta dintre manifestările ei [ale frumuseții]”[3].

Acest scepticism împotriva instituționalizării (pe care numai Arnold o apără cu convingere) şi împotriva definițiilor convenționale în literatură la vârful criticii engleze explică de

[1] Hazlitt, William, *Lectures on the English Poets*, p. 87.
[2] Carlyle, Thomas, *On Heroes and Hero Worship*, Prefață, p. xviii.
[3] Pater, Walter, *The Renaissance*, p. xix.

ce expresiile instituționale ale studiului literar întârzie să se sedimenteze în Anglia; el nu putea avea drept consecință decât îndoiala în fața criticii înțelese ca ordonatoare şi explicatoare; formulele nu mai puteau fi înlocuite decât ori de contemplare, ori de un anumit tip de empatie artistică, gândită ca deschidere senzorială nemediată în fața obiectului de artă. Pentru acest fel de acces la literatură, istoria nu putea fi de mare ajutor – ea era cel mult un adaos.

Scepticismul nu este tipic britanic – Grimm făcuse şi el în unele conferințe o separație netă între ştiințele tari şi cele umaniste, deşi în Germania există o şcoală critică care i se opune şi caută temeinicie cu orice preț. În Anglia, o asemenea şcoală nu există pentru literatură. Acelaşi Saintsbury, care-i reproşa lui Arnold lipsa de seriozitate, nu vede cu ochi buni nici avansul scientismului modern în litere, pentru că i se părea că încurajează o cercetare care nu mai avea nimic de-a face cu literatura, pierzând din vedere chiar obiectul artistic. Într-un eseu despre tipologiile criticii spune chiar că critica ştiințifică este bună „numai când nu este ştiințifică”[1], pentru ca apoi să repete mantra estetistă despre cum nu se poate ajunge niciodată la frumusețea operei pe calea rațională a analizei textuale. Opera este frumusețe şi critica urmăreşte recuperarea acestei frumuseți prin judecată – Maiorescu nu era singurul critic european care păstra această urmă de idealism şi Gherea avea doar parțial dreptate spunând că în Europa vremea „criticii judecătoare” trecuse. Ea era cât se poate de vie în Anglia.

[1] Saintsbury, George, *Essays in English Literature*, p. 12.

Unul dintre primii profesori de literatură engleză modernă care are şi o conştiinţă a disciplinei sale, Walter Raleigh, declară în aceeaşi perioadă, într-o prelegere universitară din 1900, că „spiritul literaturii este unul timid, dificil, vagabond; nu se supune prizonieratului şi regulilor Academiei”[1]. Şi continuă cu aceleaşi convingeri ca Saintsbury şi toţi ceilalţi: scopul studiului literar e în primul rând opera şi nu contextul. Dacă studiul „nu încurajează obişnuinţa lecturii simpatetice, dacă nu animă imaginaţia”[2], el e greşit. Un profesor care ocupă catedra de poezie de la Oxford o spune şi el în alte cuvinte – poezia e „o lume în sine însăşi, independentă, completă, autonomă”[3] – de unde se vede cât de profund a fost efectul criticii estetice engleze asupra înţelegerii instituţionale a literaturii şi cât de bine fundamentată în critica extra-universitară a fost convingerea chiar şi a primilor profesori din domeniu că literatura, dacă avea să fie acceptată în universitate, urma să joace mereu un rol confuz, fiindcă ce era în ea de cunoscut nu era întotdeauna ceea ce o făcea să fie ce este. Cu alte cuvinte, studiul literar era văzut ca păstrând din literatură tocmai secundarul. Primarul – adică frumuseţea ei inalienabilă şi faptul că te deschidea spre o lume a impresiilor incomunicabile – rămânea mereu în afara formulelor şi ca atare în afara cunoaşterii transmisibile. Într-o universitate care începuse să pozitiveze totul, literatura era singurul lucru

[1] Raleigh, Walter, *The Study of English Literature*, p. 4.
[2] *Ibidem*, p. 13.
[3] E vorba despre A. C. Bradley, vezi Bradley, A. C., *Oxford Lectures on Poetry*, p. 5.

nepozitivabil, care-şi păstra esența în ceea ce tocmai că nu se putea spune despre ea.

La fel de conştient de noile evoluții şi impracticabilitatea lor era şi Sainte-Beuve, care rămâne asemenea lui Arnold la jumătatea drumului între o critică în serviciul publicului, inteligentă şi degajată şi practica unei discipline universitare luată în serios, dar niciodată dusă până la capăt pe model german. Şi Arnold, şi Sainte-Beuve țin cursuri universitare, deşi munca lor cea mai reuşită se desfăşoară în prelegerea publică şi-n textul de ocazie, dar care asigura la început, în Franța şi Anglia, o mai mare relevanță socială studiului literar decât o făcea în Germania înregimentarea lui universitară.

> În zilele noastre, o înaltă şi filozofică metodă s-a introdus în toate ramurile istoriei. Când e vorba să judecăm viața, acțiunile, scrierile unui om celebru, începem prin a examina şi descrie epoca care l-a precedat, societatea care l-a primit în sânul ei, mişcarea generală imprimată spiritelor; recunoaştem şi dispunem, dinainte, de marea scenă în care personajul are să-şi joace rolul; din momentul în care intervine, toate dezvoltările forței sale, toate obstacolele, toate contraloviturile sunt prevăzute, explicate, justificate; şi din acest spectacol armonios rezultă, gradat, în sufletul cititorului, o paşnică satisfacție, în care inteligența se odihneşte.[1]

Acesta e Sainte-Beuve acceptând noua direcție cu ambiguitatea omului a cărui carieră s-a construit în presă. În

[1] Sainte-Beuve, *Portrete literare*, apud Prefață, p. xxvii.

recenziile cărților din direcția „criticii naturale”, această ambiguitate nu-l părăseşte niciodată. S-a văzut adesea prea mult în metoda biografică a lui Sainte-Beuve – în realitate, el nu e un determinist şi însemnările lui biografice rămân în umbra judecăților lui critice. Crede că e bine să cunoşti detalii precise din viața scriitorilor, dar pentru el noul discurs pozitivist creează mereu iluzia temeiniciei, care e în fapt comoditate pentru o minte convinsă că şi-a făcut datoria şi că nu trebuie să cerceteze mai departe. Or, Sainte-Beuve crede că miezul criticii se află tocmai în această mergere mai departe, în această situare dincolo de informație şi context, în epicureismul lecturii, în înțelepciunea furată operelor pe care poate le-ai putea cunoaşte istoric, dar pe care în niciun caz nu le-ai putea epuiza în felul acesta, căci mai rămâne în ele inexplicabilul, „darul individual al geniului”.

Noua metodă nu doar că-i stârneşte ironii, dar uneori lasă impresia că-l şi irită; într-un articol despre du Bellay spune că nu le mai e permis intelectualilor să fie umanişti, ci toți se descoperă acum obligați „să fie filologi”: „Înainte de a putea să exclamăm: ce frumos! trebuie să ne întrebăm: Dar e exact?”[1]

În fapt, chiar şi cu acceptarea sceptică a noilor ştiințe, Sainte-Beuve rămâne poate ultimul mare reprezentant al unei vechi tradiții a Luminilor: critica de gust, căruia îi adaugă o curiozitate istorică avizată. El se plasează pe sine în categoria de „jurnalişti şi improvizatori ai tuturor subiectelor”, al cărui prim mergător fusese Diderot, cu cronicile lui de artă.

[1] *Idem*, „Joachim du Bellay II”, în *Nouveaux Lundis*, vol. 13, p. 299.

Rămăsese un epicurian şi regreta că ştiinţa literară se pozitivizează. Spune într-un loc:

> ...literatura critică se află în faţa unei lumi noi şi a unui public care nu mai are condiţiile de altădată, care nu mai e alcătuit dintr-un cerc de amatori studioşi, vibrând la impresiile cele mai fine şi cele mai fugitive.[1]

...iar la sfârşit adaugă:

> Critica literară nu va putea deveni o ştiinţă întru totul pozitivă; va rămâne o artă şi o artă foarte delicată în mâinile acelora care vor şti să se servească de ea, dar această artă va profita şi a început să profite de toate inducţiile ştiinţei şi de toate achiziţiile istoriei.[2]

Începuse deci să împartă criticii între universitari şi ziarişti, iar evoluţia studiului literar după el va potenţa această separaţie, deşi critici care nu sunt universitari, ca Taine, vor fi adesea mult mai pozitivişti decât istorici literari mai bine racordaţi instituţional, ca Nisard, aşa că separaţia pe linii teoretice nu e întotdeauna foarte curată. Secolul XIX este însă secolul în care conflictul dintre aceste două tabere trebuia să apară, pentru că diferenţierea însăşi ca atare apare acum. În secolul XVIII ea nu exista, deoarece critica universitară nu apăruse şi cu atât mai puţin istoria literară. Aşadar unul dintre efectele instituţionalizării studiului literar a fost să opună o vreme universitarii criticilor populari, cu o inevitabilă

[1] *Idem*, „Eseu de critică naturală", *ibidem*, p. 544.
[2] *Ibidem*, pp. 544-545.

perioadă de confuzie, în care primii n-au fost neapărați profesioniști și cei din urmă nu neapărat diletanți. Până la Lanson și medieviști, adevărata muncă critică și de istorie, „rapidă și elocventă" (cum o numește Sainte-Beuve) s-a făcut mai degrabă în afara universității: „O critică alertă, cotidiană, publică, mereu prezentă, o clinică la patul bolnavului în fiecare dimineață."[1]

Sunt multe locurile în care Sainte-Beuve avertizează împotriva scolasticismului, măruntelor orgolii profesorale, avansului cunoașterii pozitive, pe care îl înțelege ca util, dar nu ca definitoriu pentru umanioare. Această tensiune între pozitivism și ceea ce a ajuns să fie numit „impresionism" va supraviețui și, contrar a ceea ce se crede, ea n-a dispărut cu critica universitară și cu Lanson. În scrierile sale metodice, Lanson recunoaște că subiectivismul în receptarea literară este una dintre condițiile lecturii și că eliminarea lui e imposibilă, tocmai pentru că obiectul literar îl cere și-l presupune. Subiectivismul se afla „chiar la temelia activității noastre" și

> prima cerință a metodei științifice fiind supunerea spiritului la obiect, în scopul organizării mijloacelor de cunoaștere potrivit naturii lucrului cercetat, va fi mai științific să recunoaștem și să dirijăm rolul impresionismului în cadrul studiilor noastre decât să-l negăm pur și simplu.[2]

---

[1] Sainte-Beuve, „Despre geniul critic și Bayle", în *Portraits littéraires*, vol. 1, p. 365.

[2] Lanson, Gustav, „Metoda istoriei literare", în *Încercări de metodă, critică și istorie literară*, p. 41.

Însă pentru istoria literară impresionismul se dovedea mai dificil metodologic decât pentru critică – căci spre deosebire de critică, istoria pretindea să caute cauzalități şi ca atare să treacă în plan secund problema valorii. Criticul spune „o carte e bună pentru că", dar istoricul iese din cercul judecății de valoare şi-i adaugă observația „o carte bună a apărut în intervalul x, ca urmare a y". În esență, admiterea lui Lanson e onestă: o istorie literară va fi o istorie a operelor valoroase din trecut, dar în măsura în care coboară pe scara lanțurilor cauzale, istoricul va trebui să împace criteriul mereu uşor subiectiv al valorii cu cel pozitiv şi factual al contextualizării, obligându-se astfel la o echilibristică între judecata critică şi un determinism istoric care nu de puține ori a căzut în fatalism, mai ales la Taine, poate şi din dorința criticilor de a părea cât mai siguri pe ei într-un demers despre care pretindeau că e ştiințific şi, ca atare, situat în afara dificultăților subiective iscate de problema valorizării.

Odată cu Lanson, devine mai limpede pentru filologii francezi că vechea critică nu mai putea rezista, cu toate că Lanson însuşi credea că fusese o critică de geniu. În paralel, cultul savantului lua avânt nu doar în Germania, ci şi în Franța, oferind un nou model practicilor de cunoaştere – modelul laboratorului, al demonstrației, al rațiunii ştiințifice, unul în care nu există loc pentru speculație şi care spune că nu e cunoaştere decât ceea ce poate fi clar şi distinct determinat; în plus, savantul e în sfârşit mai bine plasat social să impună acest model cognitiv, cum se vede din poate locala, dar sugestiva observație a lui Christophe Charle că între 1878 şi

sfârşitul secolului, numărul de înmormântări de stat pentru oameni de ştiinţă este mai mare decât cel pentru scriitori[1]. Literatura mondenă rămâne sufletul vieţii intelectuale franceze, dar înţelegerea ei istorică se mută în spatele catedrelor, chiar dacă, mai ales pentru educaţia primară, numărul autorilor studiaţi era destul de limitat şi manualele sunt monopolizate de secolul lui Racine[2] şi chiar dacă vechile catedre de elocvenţă de la Şcoala Normală şi Colegiu continuau neconvingător tradiţia înaltei educaţii retorice.

Lanson este mai influenţat de modelul atent al criticii textuale germane decât Taine. Textologia nu s-ar fi potrivit pornirilor speculative ale lui Taine, care are temperament filozofic. Numai el putea să discute fabulele lui La Fontaine şi să găsească ocazii în acest comentariu ca să peroreze despre legăturile biologice dintre animale şi oameni şi despre cum toate lucrurile din natură fac parte din acelaşi mare lanţ al fiinţei, între altele contagiindu-l cu această căutare de cauze cosmice şi pe Gherea. La fel şi-n prefaţa teoretică de la *Istoria literaturii engleze*, vorbind despre cristalografie:

> După cum, în mineralogie, cristalele, oricât ar fi de felurite, derivă din câteva forme fizice simple, tot astfel în istorie, civilizaţiile, oricât ar fi de felurite, derivă din câteva forme spirituale simple.[3]

---

[1] Christophe Charle, *Birth of the Intellectuals,* p. 19.
[2] Guiney, Martin, *op. cit.*, p. 109.
[3] Taine, Hippolyte, *Pagini de critică*, p. 255.

Aceasta e o specie de gândire magică nu foarte diferită de cea pe care-am văzut-o la Scherer; Taine e convins că e superioară celei clasice prin aceea că ea doar analizează fenomenele istorice în continuitatea lor organică şi nu le supune unor poetici limitative. Evoluţia aceasta are însă legi, pe care istoria e obligată să le urmeze, iar analiza istorică a literaturii nu este decât o metodă de decelare a acestor legi. În asta constă ştiinţificitatea studiului literar pentru Taine – în a supune istoria mişcărilor spirituale aceloraşi legi universale care ghidează totul în natură şi tocmai în aceasta e el filozofic.

Pentru Lanson, ştiinţificitatea înseamnă ceva mai umil şi anume:

> A ne teme neîncetat de eroare, iată în ce constă adevărata şi unica noastră modalitate de a lucra ştiinţific.[1]

Influenţa ştiinţelor naturale i se pare defavorabilă şi crede că exemplul lor a dus „la mutilarea studiilor literare". Cuvântul lui de ordine nu este „legea", ci „metoda", şi ca atare e mai apropiat de critica universitară textualistă germană decât de materialismul filozofic. Nu crede că există o ştiinţă-exemplu după care trebuie modelat studiul literar şi e de părere că ce trebuie împrumutat ştiinţelor este mai degrabă „o atitudine a spiritului faţă de realitate". Atitudinea investigatoare. Întrebările metodei sale sunt cele despre autenticitatea textului, momentul apariţiei, contextul, sensul literar şi literal, adică genul de întrebări care au dat lungul şir de monografii,

[1] Lanson, Gustav, *Încercări de metodă…*, p. 51.

care în România şi Franţa au făcut carieră, iniţial văzute ca exerciţii de elucidare a locului unui autor în istorie.

Mitul filozofic al „cheii care deschide toate broaştele" este mort pentru el – crede, ca Ranke, că dacă istoria are un sens final sau o structură ultimă, acestea nu pot fi cunoscute de critici şi istorici.

> Deci să nu ne liniştim: să exprimăm conţinutul faptelor prin atâtea formule câte vor fi necesare. Şi s-o facem fără afirmaţii sistematice, fără afirmaţii a priori, fără amestecul filozofie-istorie ori al ştiinţei ori al ideilor despre unitatea universului etc. Să fixăm faptul şi să nu înţelegem prin cuvântul *legi* decât următorul lucru: că într-o pluralitate de cazuri, în anumite condiţii date, lucrurile s-au petrecut într-un anumit mod. E vorba mai degrabă despre umbre de legi, decât despre legi propriu-zise: căci nu ştim întotdeauna dacă am sesizat într-adevăr condiţiile suficiente şi necesare.[1]

Chiar şi cu această asumată poziţie anti-materialistă, până şi Lanson dedică un capitol din *Istoria literaturii franceze* trăsăturilor de caracter ale rasei franceze, ceea ce arată că nu e cu totul imun la atracţiile biologizante ale ştiinţei secolului. Însă el rămâne, în toate, un pozitivist metodic atent şi inteligent, iar echilibristica pe care o face între ştiinţă şi metodă creează interesanta situaţie în care pozitivizarea studiului literar şi acceptarea lui în universitatea franceză coincid, prin Lanson, cu refuzul tradiţiei de speculaţie

[1] Lanson, Gustav, *Încercări de metodă…*, pp. 78-79.

ştiinţifică, lucru care-n Germania, prin Scherer, nu se întâmplase.

La suprafaţa lucrurilor, pare că toate aceste şcoli, textualistă, istoristă, impresionistă, materialistă, pozitivistă, dintre care toate îşi găsesc pe parcursul secolului expresie instituţională, se confruntă într-un concurs continuu pentru legitimitate epistemologică. Însă ele nu sunt şcoli concurente decât la suprafaţă; în esenţă, servesc aceluiaşi zeu, cel mai puternic al modernităţii, *literaturii*, neştiind că servesc în fapt unei divinităţi senescente. Literatura ca atare merge în paralel cu aceste schimbări şi cu o dinamică proprie; realismul arată că nici scriitorii, mai ales cei francezi, n-au rămas surzi la cântecele de sirenă ale noilor discipline ştiinţifice, dar ce este cu adevărat revoluţionar este distanţa care se creează acum între literatura propriu-zisă şi înţelegerea ei disciplinară. Unde teoreticienii literari ai secolului XVIII şi primii romantici erau adesea şi practicanţi ai idealurilor estetice pe care le creionau în prefeţe, acum apare la început subtila, apoi tot mai pronunţata deosebire între scriitor ca simplu meşteşugar al artei lui, pe care o stăpâneşte mereu parţial inconştient, şi critic ca degustător profesionist al acestei arte şi avizat cunoscător al istoriei ei, dar în fapt neputând vreodată să mai intre în laboratorul magic al creaţiei, la care – tocmai prin calitatea sa de arbitru – nu mai are acces. În plus, intrând în universitate, criticului şi istoricului li se va cere mai des să fie la curent cu noutăţile ştiinţifice şi să aibă operă, iar noile deziderate profesionale îl vor îndepărta pe critic de funcţia sa originară, de arbitru implicat al vieţii culturale (şi, prin extensie, morale).

Şi criticii, şi scriitorii au avut de pierdut de pe urma acestei departajări profesionale, care a identificat în cele din urmă criticul şi istoricul literar cu universitatea şi artistul doar cu arta.

Începutul filologiei române şi instituţionalizarea

Ce poate fi spus despre neantul filologic şi critic de până la Junimea? Critica formelor fără fond şi retrospectivele junimiste au lăsat istoricului cultural impresia că nu se întâmplă nimic ieşit din comun până la Maiorescu şi că, în afară poate de o scurtă lucrare a lui Radu Ionescu, puțin merită luat în considerare. În general, această imagine e adevărată, dar ea încurajează prea mult convingerea că adevărata istorie a criticii literare începe cu *Convorbirile*. Ca de obicei în secolul al XIX-lea, stabilirea precisă a unui început este dificilă şi ignoră că multe curente intelectuale se pun în mişcare înainte de a deveni perfect vizibile. Căci a existat totuşi un fond pe care s-a format realitatea culturală a celei de-a doua jumătăți a secolului: se vorbeşte mult despre literatură înainte de Maiorescu, se vorbeşte despre filozofie şi ştiințe, uneori despre națiune şi libertate, de parcă clasa intelectuală românească – pentru prima oară în istorie o clasă – încerca să repete în spațiul a câteva decenii marile dezbateri literare şi politice din Vest. În istorie se fac primele ediții serioase, se încearcă primele istorii literare, se face gazetărie cu fanatism şi unde se închide o revistă apare alta, se continuă – pe note uneori ireale – vechile discuții despre limbă şi drept roman începute de Şincai, Maior şi Micu. Aproape toți cântă în corul

naționalismului de început de secol, deşi în cazul lui Kogălniceanu vedem acea specie rară de naționalism transgresiv, cosmopolit şi antirasist, greu de găsit în țara unde îşi terminase studiile.

Nu mai e nicio îndoială că ce se face acum în plan cultural în Principate se face sub influența noului patriotism crescut pe nervurile ideologice ale Şcolii Ardelene, aşa cum n-ar trebui să fie îndoielnic că acest naționalism nu explică tot şi nici suficient. Cu toată convingerea lor că suntem neam „împărătesc", marile figuri ale perioadei sunt conştiente de puținătatea culturii române cu mult înainte de Maiorescu. Pentru Budai-Deleanu, limba română e imperfectă. Pentru Bolliac, teatrul românesc nu e suficient de sofisticat. Pentru Heliade, nu există temeiuri pe care să fie construită o critică națională. Pentru Barițiu, geniul românilor încă dormitează. Pentru Kogălniceanu „arta nu este încă născută" şi „literatura tânjeşte, palidă şi slabă"[1]. De câte ori se scrie o gramatică ori un manual ori se ține o prelegere, există conştiința aproape generală că aceste lucruri se fac la începutul unei culturi, că ele pun bazele a ceva încă neformat, care se naşte chiar atunci dintr-o istorie lipsită de contur. Lazăr, Asachi, Heliade şi Kogălniceanu vor fi amintiți spre 1900 ca înainte-mergători tocmai din această cauză – există în tot secolul XIX o conştiință a începutului şi, odată cu ea, o conştientizare a imperfecțiunilor lui, iar Junimea va merge pe drumurile deschise de alții, deşi le va critica cu mai mult aplomb şi mai multă competență intelectuală decât o făcuseră ei.

---

[1] Kogălniceanu, Mihail, Prefață la prima ediție din *Letopisețe*, în *Opere III*, p. 812.

Ca germanii, românii vorbesc mult despre patrie şi, tot ca ei, foarte mult despre limbă. E adevărat că, într-un anume sens, criticul francez e preocupat el însuşi de limbă, mai ales dacă are tangenţe cu şcoala retorică, dar dilema francezilor în faţa propriei limbi e mai degrabă o chestiune de aderenţă la tradiţie şi de judecare a condiţiilor perfectei literarităţi, pe când în cazul românilor e mai degrabă vorba de inventarea tradiţiei şi literarităţii. Se vorbeşte atât de mult despre limbă în secolul XIX românesc pentru că procesul de formare a limbii literare şi a criticii sunt simultane. Printre ţările studiate, asta face secolul XIX românesc unic: orice istorie culturală a lui urmăreşte critica *in medias res*: ea atunci se naşte, şi ca atare orice critic al secolului vorbeşte din mijlocul unei comunităţi culturale incomplete, care încă-şi caută reperele.

Mai mult, pe fondul naţionalismului apar, ca peste tot în Europa statelor noi, nu doar primele instituţii de normare lingvistică, ci şi curiozitatea pentru istoria naţională. Ea este o curiozitate deopotrivă critică, încercând să ajungă la o înţelegere mai bună a trecutului, dar mai ales interesată. În prefaţa primei ediţii la *Letopiseţe*, din 1845, Kogălniceanu spune că le publică pentru a contribui „la dezvoltarea patriotismului”, fiindcă i se pare că orice artă adevărată (pe care românii încă n-o aveau) nu putea să vină decât dintr-o asumare organică a acestui trecut. Cere o întoarcere la „izvoarele originale” şi deplânge că cercetarea se face în lipsa sprijinului guvernului şi al asociaţiilor de învăţaţi, dar scopul acestei publicări nu e în primul rând savant. Ediţia, amintită până târziu, a avut printre intelectualii români poate acelaşi

efect pe care publicarea poemelor medievale lucrate de Lachmann îl avusese printre cei germani – a încurajat un interes naționalist pentru trecut, din care unele părți ale intelectualității româneşti n-au reuşit să se scoată nici până astăzi. Letopisețele sunt publicate şi ca o invitație la acțiune. În prefața unei noi şi complete ediții a cronicilor, apărute treizeci de ani mai târziu, Kogălniceanu se întoarce asupra istoriei recente şi constată cât de multe s-au schimbat între timp. Existau de-acum reviste istorice, literatura prinsese viteză, statul însuşi renăscuse. De data asta, vorbeşte mai mult despre munca documentară pe care-a depus-o pentru ediția a cărei temeinicie o apără şi nu mai vedem descurajarea.

Tot lui Kogălniceanu i se datorează şi prima schiță a unei istorii culturale româneşti, datând din 1839, în franceză; a rămas nepublicată şi novatoare nu e. Nici nu oferă o imagine de ansamblu a literaturii române care să fie diferită de cea care existase la Şcoala Ardeleană. Toate momentele esențiale ale trecutului cultural sunt enumerate în ea: cronicarii, Dosoftei, Cantemir, cărțile populare, Văcăreştii, Şcoala Ardeleană, Asachi, Eliade, episoade pe care istorici literari de mai târziu le-au contextualizat mai bine, dar fără să le conteste sau să le reinterpreteze fundamental importanța. E subliniat din nou faptul că teritoriul României a fost teatrul multor invazii şi războaie – acest loc comun al „fatalității istorice”[1] o să se tot repete şi însoțeşte conştiința istorică a literaturii de la bun început. La 1839, operele filologice i se par cele mai

[1] Cum o numeşte Ştefan Ciobanu în preambulul propriei sale istorii a literaturii române vechi, v. *Istoria literaturii române vechi*, p. 29.

importante şi constată că „în filozofie, literatura noastră e foarte săracă”.[1]

Ce relevanță imediată au toate acestea pentru tradiția criticii şi filologiei româneşti? Nu una disproporționat de mare, având în vedere că niciun lucru făcut în aceste domenii până la 1860 nu e cu adevărat valoros. Deşi se observă în Principate acelaşi proces lent şi identitar de luare la cunoştință a trecutului pe care-l vedem în Germania, puțina gândire filologică din epocă rămâne mai ales jurnalieră, grăbită, superficială, aproape întotdeauna de ocazie. Într-un cuvânt, inesențială. E important că apar reviste literare care să încurajeze discuția filologică, dar ea este rareori o discuție erudită şi niciodată instituțională. E la fel de important, şi poate mai interesant, că apare dintr-odată un sistem de referințe culturale care arată că turnura culturală spre Vest era completă: Heliade citeşte pe Marmontel şi La Harpe, Simeon Marcovici pe Bossuet şi Mirabeau, Barițiu pe Talleyrand şi Pitt, Kogălniceanu pe Niebuhr, Ionescu pe Hegel, Ion Ghica pe Descartes, Beccaria şi Montesquieu (cu „duhul pravililor”). Nu era o turnură cu totul improbabilă, căci operele lui Rousseau, Diderot şi Enciclopedia se găseau în bibliotecile boierilor români încă de la sfârşitul secolului XVIII[2], dar venind dinspre micul deşert literar al aceluiaşi secol, schimbarea e cu atât mai vizibilă. Ea nu e însă foarte relevantă pentru critică, cât e pentru literatură; în critică nu există niciun mare

[1] Kogălniceanu, Mihail, „Ciorna unui discurs despre istoria…”, în *Documente şi manuscrise literare*. vol. 2, p. 222.

[2] Cornea, Paul, *Originile romantismului românesc*, p. 50.

autor. Heliade anunță în 1830 că are „gata a da la tipar un curs de Poezie", care apare în cele din urmă în 1835, însă cu pagini întregi luate din Marmontel, Vardalah şi La Harpe, în condițiile în care în Occident influența vechii poeticii era deja apusă.

Există ocazionale cursuri de retorică, căci aceasta e o perioadă obsedată de lămurirea bazelor limbii şi stilului, Simeon Marcovici se laudă undeva că traducerile lui din Young au fost admise în programa de studiu de la Sf. Sava[1], unul dintre puținele semne că literatura engleză e cunoscută în şcoli, şi tot pentru prima oară întâlnim referirea la comunitatea intelectuală locală ca la o „republică a literelor"[2]. În fine, se discută mult despre traduceri şi se observă o lărgire a canonului, în presă, în corespondență, în colecțiile de carte. Dar o critică adevărată lipseşte, iar o istorie a literaturii e de negândit şi va rămâne nescrisă multă vreme. De fapt, ce vedem adesea este tocmai ideea aceasta că o critică n-ar fi nimerită într-o literatură aşa tânără. Heliade zice:

> Critica este o judecată şi judecata se întemeiază pe pravili, şi pravilile le fac legiuitorii. Care sunt legiuitorii? Care sunt pravilele? Şi pe ce temeiuri o să se facă critica? [...] Nu e vremea de critică, copii; e vremea de scris şi scriți cât veți putea şi cum veți putea.[3]

---

[1] Marcovici, Simeon, „Viața lui Young", în Ivaşcu, George, *Din istoria teoriei şi a criticii…*, p. 200.

[2] La Heliade, în „Asupra traducerilor lui Homer," în. Ivaşcu, George, *Din istoria teoriei şi a criticii…*, p. 226.

[3] *Ibidem*, pp. 233-234.

Cincisprezece ani mai târziu, încă nu-şi schimbase părerea şi spunea cu mândrie că în *Curierul românesc*, vreme de douăzeci de ani, „m-am ferit de critică cât am putut". Kogălniceanu încercase să schimbe pesemne tocmai această mentalitate defetistă cu *Dacia literară*, dar fără succes. Idealul lui al unei critici „nepărtinitoare" va trebui să mai aştepte, iar ideea unei reviste „neatârnate şi supuse legilor adevărului" n-are deocamdată altă valoare decât una simbolică, pentru că ne arată că începuse să se gândească *şi aşa*. Patru ani mai târziu, în 1844, revine cu *Propăşirea*, unde îşi propunea să publice „compuneri originale româneşti, împărţite în trei secţii: 1. ştiinţele exacte 2. ştiinţele morale şi politice. 3. literatura românească, silindu-se prin toate aceste a deştepta un interes mai viu pentru ştiinţă şi naţie"[1]. Revista e închisă după 10 luni.

Aceste reviste au fost importante pentru o aducere a vieţii culturale într-o stare de relativă normalitate, dar generaţii mai târzii de scriitori încă puteau să spună, în anii 1850-60, că literatura ori nu exista, ori era abia la început. „Noi n-avem autori clasici", se plânge Odobescu în 1855, iar „limba va încă să se formeze", „biata limbă română"[2]. Pentru Al. Russo, în acelaşi an, literatura română încă nu-şi „luase zborul", indicând că ce se făcuse în primele decenii ale secolului era perceput ca un început ratat.

---

[1] Kogălniceanu, Mihail, „Programul revistei Propăşirea", în Ivaşcu, George, *Din istoria teoriei şi a criticii…*, p. 326.

[2] Odobescu, A. I., „Bazele unei literaturi naţionale", în *Pseudo-cynegetikos*, p. 262.

Pe bazele acestei insatisfacții generalizate s-a ridicat critica junimistă.

a. Critica erorilor

Indiferent că e comparată cu ce se făcuse înainte în Principate sau cu ce se făcea în altă parte în Europa, critica junimistă nu poate decât să pară radicală – o radicalitate făcută posibilă de calitatea incipientă a culturii şi de intenția criticilor acestora tineri, întorşi din străinătate cu idei mari, de a pune totul la îndoială: şi puținele valori naționale care se putuseră stabili până la ei, şi ideile primite de-a gata, culturale şi politice deopotrivă. Numai la primii romantici şi la tinerii hegelieni mai există în Europa secolului XIX o judecată atât de neiertătoare a tradiției şi e greu de explicat de ce Maiorescu a scris cum a scris şi de ce şi-a găsit vocea tocmai atunci. În termeni de cultură nu stă singur şi-n erudiție va fi poate chiar în urma altora, dar în temeritate, ironie şi inteligență, nimic nu-l pregăteşte. Dacă ar fi să-i măsurăm influența nu prin valoarea intrinsecă a operei sale, ci prin efectele ei şi prin tactul politic cu care şi-a pregătit descendenții intelectuali, sunt foarte puține figuri în Europa care-i stau alături. Trebuie spus, fireşte, că importanța lui a fost mare şi pentru că, spre deosebire de Sainte-Beuve sau Grimm, care lucrau în culturi mai solide instituțional şi cu şcoli diverse, ce-şi disputau vocal teritoriile culturii, Junimea a umplut în forță un spațiu cultural încă neformat. Ea a avut avantajul foarte rar de a defini acest spațiu prin critică – şi-n limbă, şi-n literatură –, de a-i crea problemele. Maiorescu putea să constate satisfăcut spre

sfârşitul secolului că şcoala lui se impusese în cultura românească în detrimentul celorlalte şi că soluțiile ei fuseseră acceptate ca finale, mai ales în limbă. În Franța spațiul criticii fusese definit de-a lungul secolelor care-l separă pe Boileau de Lanson, în România puțin din ce se întâmplase înainte mai rămâne cu adevărat în picioare la 1890, odată cu schimbarea primei generații junimiste. Fireşte, influența lor e locală pentru că problemele culturii sunt locale şi, ca atare, critica nu e de export, pentru că obiectul ei depinde prea mult de contextul său. Asta face cu atât mai ironic faptul că este una dintre cele mai eficient modernizante şcoli critice din secolul XIX.

Nici junimiştii, nici apropiații lor nu-şi făceau iluzii despre starea culturii române. Pentru Xenopol, România trăise până de curând în Evul Mediu, lucru ce se vedea în starea țării. Nu existaseră ştiințe, reforme, schimbări de moravuri ca cele pe care le puteai observa altundeva în istoria Europei. Erau, de asemenea, conştienți toți de pericolul naționalismului în istoria scrisă – fanatismul acesta nu produsese pentru ei decât exagerări. Panu, într-o retrospectivă a studiului istoriei la români, nu iartă niciuna dintre şcolile trecutului: ardelenii cei vechi fuseseră fantasmagorici şi lipsiți de metodă, cei noi sunt sub orice critică, iar Hasdeu face „erudiție de paradă" şi nu ştie să scrie. Th. Rosetti crede că orice încercare de a transfera forme culturale organizaționale pe pământ românesc e sortită eşecului – aceasta va fi, de altfel, una dintre pietrele de temelie ale conservatorismului junimist şi poate, văzut în perspectivă, cel mai mare eşec ideologic al lor.

Iar Maiorescu, ce *nu* critică Maiorescu? Sistemul educațional pentru pretenție şi nepotism, Biserica Ortodoxă pentru ingerințe în educație, lipsa de educație clasică în țară, evoluțiile din jurisprudență, politicienii care nu ştiu să vorbească, pe ziariştii care nu pot scrie firesc, Societatea Academică pentru lipsă de ambiție, pe latinişti, poezia epocii, pe Gherea, fiindcă îndrăznise să-l comenteze. El face în primul rând o critică culturală largă şi doar apoi una literară. E un critic în vechea tradiție a filozofilor francezi de secol XVIII şi mai puțin în tradiția propriu-zis filologică a secolului al nouăsprezecelea; ar trebui să ne gândim mai des la el de fapt ca la un *philosophe*.

Chiar şi văzut dinăuntrul filologiei, diferența dintre Maiorescu şi criticii din capitolele precedente este că el se mişcă pe un spectru larg al activității filologice (de la fonetică la critică literară), pe când ceilalți se păstrează ori în zona edițiilor critice, ori a istoriilor literare, ori a unei critici publice, e adevărat, dar care rămâne în genere literară. Maiorescu seamănă mai degrabă cu Arnold, cel din *Cultură şi anarhie*, practicând o critică edificatoare, care încearcă să devoaleze mereu adevărul în scopul ameliorării sociale, iar textele sale despre literatură sunt mai cu seamă un produs al ocaziei decât un rezultat al unei reflecții continue asupra actului literar. E, în plus, un critic al erorilor şi nu un hermeneut, fiind lipsit de răbdare interpretativă ori de răbdarea filologului de secol XIX pentru analitica biografică, textuală şi contextuală. Intervine mai ales acolo unde viața culturală nu se ridică la înălțimea idealurilor sale profesionale şi, astfel, e critic în sensul cel mai

larg, dar poate şi cel mai necesar. Iorga, în *Opinii sincere şi pernicioase...*, i-a urmat o vreme, aplicând societății de la 1900 standarde la fel de neînduplecate ca cele la care ținuse Maiorescu societatea de la 1860, dar rolul acesta de arbitru al vieții culturale în sens larg n-a fost preluat de mulți şi trebuie să vedem în faptul că exemplul maiorescian s-a transmis mai departe mai ales pe linie literară una dintre anomaliile vieții culturale româneşti; el oferea o deschidere mai largă.

E adevărat însă că şi atunci când face critică culturală, el o face mereu de pe poziții proxim filologice şi care pot fi reduse la un nucleu de axiome culturale sau estetice.

Una dintre ele, pe care o împarte cu colegii săi de generație şi cu mulți dintre romantici, este ideea că un popor are o individualitate, care e schingiuită prin imitație – puterile lui intelectuale trebuie lăsate să se dezvolte organic, nu doar pentru că evoluția culturii sale va fi astfel mai firească, ci şi pentru că orice popor poate exprima doar o cantitate limitată de civilizație şi nu trebuie să-şi piardă timpul pe drumuri greşite. E o idee în ton cu noțiunile despre energia rasială a popoarelor, exprimată astfel:

> Puterile unui popor, fie morale, fie materiale, au în orce moment o cantitate mărginită. Averea națională a românilor are astăzi o cifră fixă, energia lor intelectuală se află asemenea într-o câtime fixată. Nu te poți juca nepedepsit cu această sumă a puterilor, cu capitalul întreprinderii de cultură într-un popor.[1]

[1] Maiorescu, *Critice*, Prefața autorului la ediția din 1874, p. 3.

De-aceea e atât de vehement cu şcolile care împing cultura românească pe căi artificiale, încercând să-i inventeze o istorie nemeritată şi să-i dea o limbă cu care poporul, vehiculul adevărat al energiilor naţionale, n-ar fi putut niciodată să rezoneze. Respinge la fel artificialitatea limbii din ziarele transilvane. Limba este şi ea „o fiinţă organică”[1].

S-a spus despre Maiorescu că are aplecări clasice, dar clasicismul nu s-a opus artificialităţii şi nici n-a crezut că poezia trebuie să se hrănească din popor. Poeticile clasice fac distincţii clare între cum se scrie şi cum se vorbeşte („limba aleasă” înseamnă pentru ele „limba elitei”).

În plus, clasicismul nu foloseşte metafore ale organicismului şi nici nu crede că poezia şi abstracţiunea sunt neapărat incompatibile, cum crede Maiorescu. Pentru el, frumosul este „idee manifestată în materie sensibilă”[2] – recomandă poeţilor să se ferească de abstracţiuni, căci poezia, spre deosebire de ştiinţe, este „repaosul inteligenţei”. În schimb „ştiinţa [...] nu are nicăieri repaos şi niciodată sfârşit”[3].

Arta este o suspendare a acestei îndoieli permanente – acesta e motivul pentru care repetă, în „Poeţi şi critici”, că inventivitatea poetică şi analiza critică sunt incompatibile. Poetul e un animal emoţional – el simte. Criticul judecă. Pentru Maiorescu, arta este mai ales sentiment – ea iese din „inima plină de simţuri” şi nu caută adevărul decât în sensul în care îl transfigurează în materialul limbii şi-al emoţiei; intelectualizarea o strică. În poetica clasică însă, arta era

---

[1] *Idem*, „Direcţia nouă…”, *ibidem*, p. 206.
[2] *Idem*, „O cercetare critică…” în *Opere*, vol. 1, p. 9.
[3] *Ibidem*, p. 32.

transformare meşteşugită şi nu sinceritate emotivă; în locul sentimentului, se punea accentul pe inteligență şi nu, cum face Maiorescu, pe personalitate.

E adevărat că e idealist în convingerea că adevărul ideatic al artei e mereu dincolo de marginile percepției noastre intelective şi că „îndărătul fiecărui adevăr la care ai ajuns laşi o iluzie pierdută”[1], dar în ultimă instanță, pentru el arta nu este despre cunoaştere, iar sarcina criticii este s-o țină pe drumul acesta, judecând modul în care viața e încorporată sensibil în materialul artistic.

Un alt semn că n-are aplecări clasice este că în intervențiile sale lingvistice este antinormativist:

> Singura rațiune de îngăduit în această materie este uzul poporului, care face lege şi care îşi are totdeauna cauza lui binecuvântată şi mai profundă decât rațiunile filologilor.[2]

Pentru că limba este în parte natură, ea primează asupra culturii şi o defineşte; a face o critică a latinismului înseamnă nu doar a respinge un model lingvistic bazat pe falsuri, dar şi a salva un fel de a fi în lume decantat în cursul istoriei, căci popoarele sunt unice şi în limbile lor transpare ceva din această unicitate. Maiorescu îşi va motiva reforma ortografică tocmai prin faptul că „scrierea are între altele şi menirea de a întări unitatea națională sau etnografică a unui popor”[3], dar

[1] *Idem*, „Observări polemice”, în *Critice*, p. 142.
[2] *Idem*, „Limba română în jurnalele din Austria”, în *Critice*, p. 109.
[3] *Idem*, „Despre scrierea limbei române, în *Critice*, vol. 2, p. 51.

unitatea aceasta nu e pentru el construită; ea este un dat. Limba şi poporul, ca plantele, nu urmează liniile de evoluţie ale unei gândiri raţionale, ele pot fi ajutate să crească, dar nu transformate împotriva naturii lor.

E clasicist, e adevărat, mai ales într-un lucru: în aceea că dă artei abilitatea de a transfigura moral. Aceasta nu este însă neapărat abilitatea cathartică, cum o ştim de la Aristotel, ci una filozofică, la care ajungi numai prin faptul că, martor al actului artistic, eşti înălţat din cotidian la idee. Înălţarea aceasta impersonalizează, dar nu purifică propriu-zis, şi ca atare nu e nici ea cu totul clasică. Ideea e una dintre recurenţele gândirii sale. De la primele scrieri româneşti până la răspunsurile pentru Gherea, crede că scopul oricărei educaţii este „nimicirea mărginirii egoistice a individului şi supunerea lui sub raţiunea lucrurilor, spre a-l face independent şi întărit în contra pasiunilor sale”[1]. Spunea asta în 1863. Iată-l şi în 1885:

> Orice emoţie estetică, fie deşteptată prin sculptură, fie prin poezie, fie prin celelalte arte, face pe omul stăpânit de ea, pe câtă vreme e stăpânit, să se uite pe sine ca persoană şi să se înalţe în lumea ficţiunii ideale. Dacă izvorul a tot ce este rău este egoismul şi egoismul exagerat, atunci o stare sufletească în care egoismul e nimic pentru moment, fiindcă interesele individuale sunt uitate, este o combatere indirectă a răului, şi astfel o înălţare morală.[2]

---

[1] *Idem*, „Pentru ce limba latină este…”, în Lovinescu, Eugen, *Antologia ideologiei junimiste*, p. 30.

[2] *Idem*, „Despre comediile dlui Caragiale”, în *Critice*, vol. 2, p. 277.

Gherea, cu inteligența lui pedestră, n-a avut răbdare cu explicațiile acestea greu de probat, punându-le pe seama proastei influențe a filosofiei germane: „estetică metafizică platoniană, nemțită de metafizicii nemți”[1]. Ironia nu e nemeritată; tras la răspundere, Maiorescu nu va putea să explice foarte bine ideile filosofice cu care încercase să-l apere pe Caragiale. E printre puținii critici de la sfârşitul secolului XIX care-l mai poate invoca nestânjenit pe Platon în sprijinul teoriilor sale, lucru care arată poate şi lipsa de sofisticare filozofică a gândirii lui, care-a rămas în mare parte generică. Este de asemenea straniu că o face, fiindcă în psihologie se arată foarte la curent cu ultimele noutăți ştiințifice. Ştie de Charcot, altundeva de Lyell şi de Darwin şi crede în existența „predispozițiilor înnăscute” ale popoarelor, ca Taine. Motivul pentru care nu s-a vărsat ceva din jargonul ştiințific al acestora şi-n teoriile lui literare este pentru că influența idealismului german asupra sa a fost mai puternică.

În textul despre importanța limbii latine din 1863, vorbea despre un studiu teoretic care găseşte în obiectele sale „legi nestrămutate”, dar înțelegea ştiințele ca fiind mai degrabă discipline utilitariste, care nu pot răspunde nevoilor spirituale ale elevului şi, lucru rar pentru un critic de secol XIX, se îndoieşte că istoricii ar putea găsi în trecut legități de tipul celor ştiințifice:

> Ceeace lipeşte acestui studiu [istoric], este stricta şi precisa regularitate, este ideea legii care, fie cât de

[1] Dobrogeanu-Gherea, Constantin, *Studii critice*, p. 455.

> marcată de către câțiva istorici filozofi în teorie, nu se află în detaliul realității ce se produce înaintea ochilor noştri [...].[1]

În respingerea calității de *Bildung* a ştiințelor, care „nu au sfera de obiecte spirituale întinsă", vine din Humboldt, în negarea unei legități istorice, din Herder. Tot aici trebuie căutată şi opoziția sa la noțiunea de progres social obținut prin imitație. Până la sfârşitul vieții rămâne un idealist şi-un relativist – în cursurile lui de filozofie, asta se vede cel mai bine, căci repetă acolo pe Kant şi Schopenhauer. Într-un fel sau altul, estetica sa păstrează prezumția primatului minții asupra materiei şi a individualului asupra socialului, îngreunând astfel o posibilă înțelegere istorică a culturii în materialitatea ei.

Nu e străin de forme de gândire materialistă însă: rămâne interesat de ştiințe (apără învățământul real) şi în observațiile lui psihologice e reducționist unde are nevoie: cauza nebuniei lui Eminescu, spune, „este exclusiv internă, este înnăscută, este ereditară" şi tocmai ea îi explică viața, care n-ar fi putut fi schimbată, tocmai pentru că era determinată deja de „germenele nebuniei". Ba chiar într-un loc spune că psihologia, ca ştiință, nu poate avansa decât dacă „ne ferim de orice metafizică în cercetările şi explicările asupra sufletului"[2]. Dar tot Eminescu era pentru el „rege al cugetării omeneşti", trăind

---

[1] Maiorescu, Titu, „Pentru ce limba latină este…", în Lovinescu, Eugen, *Antologia ideologiei junimiste*, p. 37.

[2] *Idem*, „Despre progresul adevărului în judecarea…, în *Critice*, vol. 2, p. 222.

exclusiv „în lumea ideilor generale.” A lui era „naivitatea geniului cuprins de lumea ideală”.

Bun logician, Maiorescu a înțeles poate contradicția implicită în aceste judecăți. El învățase de la Fichte că dogmatismul materialist, care vede conştiința ca un produs, şi idealismul de care avem nevoie ca să putem gândi autonomia indivizilor sunt poziții filosofice ireconciliabile. Autonomia esteticului este rezultatul acestei ireconciliabilități, căci rămâne mereu între gândire şi realitate, între individ-ca-gânditor şi individ-ca-organism o punte de netrecut, care asigură că valorile pot să existe în lume fără rădăcini în materialitate şi ca atare având o coerență alta decât a realității pe care o reflectă. Asta explică de ce arta este pentru el deopotrivă socială şi liberă de convențional, de ce, deşi iese din solul vieții, poate să se ridice în impersonal, adică în ideatic. Lucrul acesta a fost crezut şi de alții după Maiorescu, în forme mai explicite – de-aici porneşte Dragomirescu când, împotriva lui Sainte-Beuve, susține (ca mai târziu Proust) că ce rămâne din artist în operă este tocmai „partea lui reală, partea lui adâncă şi esențială”[1].

Ar fi fost mai bine pentru istoria ulterioară a literelor româneşti dacă Maiorescu ar fi reuşit să-şi clarifice ideile şi să le transforme în ceva mai util decât un idealism fără energie, cu atât mai mult cu cât claritatea era una dintre virtuțile criticii sale, precum ar fi fost mai bine dacă ar fi luat în serios dialogul cu Gherea şi nu l-ar fi tratat cu o superioritate nemeritată.

[1] Dragomirescu, M., „Critica ştiințifică şi Eminescu”, în *Antologia de criticilor români*, p. 348.

Critica lui Gherea era mai la zi şi ridica probleme noi, iar cursurile despre literatură şi istoriile literare de după Maiorescu nu sunt atât de influențate de acest tip de idealism pe cât te-ai aştepta; ideea artei autonome e durabilă, şi Maiorescu va avea o lungă posteritate, dar aceasta nu e imediat cuantificabilă instituțional. O catedră de estetică şi critică literară va apărea abia la 1939, cu un curs introductiv ținut de Vianu, în care profesorul va spune că „autonomia esteticului este marea cucerire a lui Maiorescu”[1].

b. Metoda de fațadă şi primele istorii literare universitare

Gherea a fost cel căruia i-a revenit rolul de a populariza în România ideile pozitiviste la modă în critica occidentală şi de a-şi pune în felul acesta probleme pe care prima generație de junimişti, sub patronajul Boierului (cum îl numeau studenții săi pe Maiorescu), le-a refuzat. Maiorescu, cum am văzut, nu era indiferent la aceste idei, dar refuza să le aducă în critica literară din rațiuni filozofice. Gherea nu s-a simțit împiedicat de asemenea rațiuni, el admiră pe Taine şi critica însuflețită „de un spirit relativist eminamente ştiințific”.

Dar Gherea are şi mai puține idei decât Maiorescu; teoria lui literară constă într-un fiziologism sociologizant, pe care-l formulează în toate studiile sale. În „Asupra criticei” defineşte două baze ale studiului literar: una este analiza psihicului individual (determinat fiziologic şi cognoscibil biografic), cealaltă este analiza psihicului popular (determinat de mediu

[1] Vianu, Tudor, *Opere*, vol. 3: Scriitori români (partea a II-a), p. 7.

şi analizabil sociologic). Aşa se face că toate trăsăturile unei opere de artă pot fi reduse la aceste două prim-motoare. Dacă un poet scrie cu tristeţe, de pildă, aceasta se întâmplă ori pentru că este deprimat, ori pentru că societatea burgheză este defectă etc.

În multe dintre explicaţiile sale rămâne de o simplitate intelectuală dezarmantă şi, deşi citeşte mult şi e bine informat, e îndoielnic c-ar fi înţeles mobilurile filozofice ale materialismului pe care-l apară. În alt loc numeşte aceste două motoare „împrejurări cosmice" şi „împrejurări culturale" şi spune că ele produc artistul, însă e neclar dacă asta înseamnă altceva decât a spune că lumea produce arta.

Prin generalitatea explicaţiilor, frizează de multe ori tautologia, ascunsă mereu în subtextul materialismului de secol XIX, ce ajungea într-un fel sau altul la convingerea că *orice* există este produs de *tot* ce există. A defini autorul drept cauză a operei, societatea drept cauză a autorului, mediul drept cauză a societăţii şi universul drept cauză a mediului nu este un raţionament pătrunzător şi, spre deosebire de Taine sau Sainte-Beuve, care în practica lor critică îşi transformă teoriile simple în analize nuanţate, Gherea nu e în stare de această elegantă şi salvatoare incongruenţă între teorie şi practică. Iată-l explicând de ce un poet e trist într-o poemă a dezamăgirii din amor:

> ...poetul s-a îndrăgostit, şi-a pus tot sufletul, toată nădejdea, toată viaţa într-o femeie, şi aceasta l-a înşelat mişeleşte, lăsându-i o rană adâncă în inimă, rană cu atât mai dureroasă cu cât poetul a fost mai naiv, mai

> încrezător, mai nervos, mai pasionat. Iată de ce rana niciodată nu s-a mai închis, de ce îi sfâşie vecinic inima, şi orice amintire face să vibreze dureros această sărmană inimă.[1]

Pentru Gherea nu există nimic invizibil în literatură, şi aceasta este diferența fundamentală dintre el şi Maiorescu şi motivul pentru care critica lui pare mai degrabă că rezumă opera decât că o explică (deşi el însuşi cerea o „critică explicatoare"). E drept, crede că sarcina criticii e ceva mai largă decât a descrie originea operei; ea nu urmăreşte doar apariția, ci şi influența şi modurile în care această influență se exercită asupra noastră. Sunt idei interesante şi noi în România, care şi-au găsit publicul entuziast încă din timpul vieții sale, dar în ultimă instanță nepuse în practică. Interesantă e şi critica esteticii maioresciene ca metafizică şi judecătoare deopotrivă, datând-o la începutul secolului XIX: „Această direcție nu este a criticei moderne, ci a criticei care a fost în Franța pe la începutul veacului. Critica se credea pe atunci judecător chemat a judeca pe scriitori şi operele lor."[2]

Intuiția lui că această critică îşi îndeplinise funcția şi că venise vremea unei teorii a literaturii care să se ridice dincolo de simpla judecată de valoare e justă şi o împărțea de altfel cu mulți critici francezi ai vremii. Existența continuă a acestei critici „judecătoare" nu era însă semn al unei teribile înapoieri teoretice, căci am văzut că şi în Anglia rolul criticului ca judecător a fost apărat cu tărie până la începutul secolului XX.

---

[1] Dobrogeanu-Gherea, C., „Asupra criticei", în *Studii critice*, p. 16.
[2] *Ibidem*, p. 13.

Iar într-o formă sau alta, Maiorescu însuşi crezuse că articolele sale de critică negativă din anii ‘60 şi ‘70 îşi îndepliniseră funcţia şi că venise vremea unui studiu ştiinţific mai aplicat al problemelor spiritului. În „Literatura română şi străinătatea”, Maiorescu se plânge că:

> ...nu am avut şi nu avem din toată viaţa noastră publică de vro treizeci de ani încoace aproape nicio lucrare pe care să o fi putut arăta oamenilor luminaţi din Europa ca o dovadă a activităţii noastre ştiinţifice.[1]

Iar despre profesorii universitari care predau istoria şi literatura română în universităţile din Iaşi şi Bucureşti e şi mai categoric:

> ...n-au făcut toţi patru împreună aproape nimic pentru înaintarea ştiinţei ce o profesează. Niciun studiu prin arhive, nicio publicare de documente, nicio monografie de oarecare valoare asupra vreuneia din multele părţi obscure sau controversate ale trecutului nostru, necum o istorie întreagă – nimic, absolut nimic. Şi astfel vedem că universităţile române, în cei douăzeci de ani ai existenţei lor, nu au produs niciun scriitor istoric.[2]

Gherea înţelesese greşit că junimiştii ar fi fost interesaţi mai degrabă de judecăţi de valoare şi indiferenţi la ştiinţe. În fapt, şi Maiorescu, şi Gherea, şi cu atât mai mult generaţiile

---

[1] Maiorescu, Titu, „Literatura română şi străinătatea”, în *Critice*, vol. 2, p. 253.

[2] *Ibidem*, p. 254.

ulterioare de intelectuali formați în spiritul Junimii vor înțelege foarte bine nevoia de activitate ştiințifică, de lucrări serioase, de exhaustivitate, de istorii care să arunce lumină asupra trecutului literaturii române, de dicționare care să pună limba pe o orbită sigură. Şi adevărul e că mai ales intelectualii români mai apropiați de spiritul Junimii vor face toate aceste lucruri, indiferent dacă aderă la idealismul maiorescian sau nu.

Deşi primul volum din *Studii critice* este bine primit şi se înțeleg felurile în care el e nou şi deşi teoriile gheriste nu lasă noua generație de maiorescieni indiferentă, importanța instituțională a lui Gherea e mică, şi în istoria literară merită luat în seamă ori ca critic al lui Maiorescu, ori ca slab apologet al unor teorii foarte influente în critica literară a secolului XX, pe care junimişti le-au ignorat pe nedrept şi care ar fi putut da istoriei literare româneşti o mai bună înțelegere a practicii istoriografice. Această înțelegere nu vine de la Gherea, el nu e capabil s-o ofere. Maiorescu – şi el apologet al unor idei împrumutate – a fost la rându-i puțin capabil aici şi trebuie să vedem o cauză pentru începutul târziu al istoriei literare româneşti şi-n faptul că primii doi critici români care merită luați în serios au vorbit mult despre critică şi foarte puțin despre altceva, deşi chiar şi despre critică au vorbit netemeinic. În ideea lui Gherea că „critica face şi analiza unui popor" se ascundea ceva foarte util istoriei, dar el n-a putut s-o fructifice şi să transforme intuiția într-o practică disciplinară, fiind de altfel departe de lumea cercurilor universitare care

i-ar fi permis-o (doar Ibrăileanu pare să se fi reclamat de la el până târziu)[1].

Primele istorii universitare ale limbii şi literaturii sunt, prin urmare, foarte dezorientate teoretic şi de puțină importanță. Una a lui Philippide, din 1888, include sub titlul de filologie şi istoria politică şi pe cea socială şi intelectuală. Filologia este, pentru el, „acea parte a istoriei, care are ca obiect de expunere viața omenească în toate manifestările ei", iar istoria literară nu este nimic altceva decât „istorie intelectuală". În această privință – Gherea avea dreptate, literații români rămăseseră blocați la începutul secolului, iar Philippide crede, ca frații Schlegel sau Villemain, că literatură înseamnă cultura aşa cum s-a manifestat ea prin scris. Altfel, istoria lui nu e mai mult decât o sumă de liste bibliografice şi rezumate biografice.

O altă istorie, a lui Aron Densusianu, e la fel de rezumativă şi mai degrabă interesată de istoria limbii. În termeni de practică istoriografică sunt ambele neimportante, dar putem scoate din ele ceva concludent pentru spiritul epocii: invitația la metodă. Densusianu crede că cercetătorii vieții literare trebuie să urmeze „neturburați principiile ştiințifice, care singure trebuie să ne conducă", iar Philippide că trebuie lucrat pe un material cât mai precis şi că „separarea cât se poate mai complectă între diferitele ramuri filologice, ca şi în genere între oricare genuri literare, trebuie să stea înaintea noastră ca un ideal la care să tindem". De aici trage strania concluzie că:

[1] Despre influența mai ales contemporană a lui Gherea în epocă vezi Zigu Ornea, *Viața lui Constantin Dobrogeanu-Gherea*, cap. IV. Despre datoriile lui Iorga şi Ibrăileanu față de Gherea, vezi *ibidem*, pp. 362-363.

> Biograful trebuie să se mărginească la înşirarea evenimentelor din viaţa publică ori privată a cutărui autor, oricât de sec ar fi materialul, şi să se stăpânească de la orice apreciare în bine sau în rău a lucrărilor lui, căci aceasta intră în sarcina istoricului literar, precum şi – încă mai mult – de la orice exploziune lirică, pentru că pe de o parte aceasta intră în sarcina poetului liric etc.[1]

Găsim la ei şi la Gherea una din primele apologii ale profesionalizării în ştiinţele filologice, dar istoriile însele sunt naive şi competenţa lor critică îndoielnică, fiind scrise de profesori formaţi în primele decenii ale universităţilor româneşti, când aderenţa anunţată la metodă şi ştiinţă e neinternalizată.

Cum am văzut din capitolul trecut, filologi pe model occidental se afirmă în universitate odată cu prima generaţie postjunimistă. Ei sunt Ovid Densusianu, Ioan Bogdan, Nicolae Iorga, Lazăr Şăineanu şi cu ei începe cu adevărat istoria intelectuală a studiului literar în universitate. Tot ei înţeleg mai bine care sunt practicile care pot să normalizeze acest studiu şi tot la ei vedem, pentru prima oară în istoria intelectuală românească, acea rară abilitate a învăţatului român de a fi la curent cu mersul studiului literar în Occident. Dispar acum din studiul literar şi naţionalismul gratuit, şi autoiluzionarea în privinţa valorii trecutului cultural românesc. În forme mai subtile, acestea vor reveni în interbelic, dar rareori cu devotamentul necritic al secolului XIX. Se studiază pentru prima oară în universitate limbile paleoslave şi se

[1] Philippide, Al., *Introducere în istoria limbei şi literaturei române*, p. 16.

admite importanța lor pentru istoria limbii. Ioan Bogdan, cel care înființează acest curs, cere într-o prelegere inaugurală din 1891, „un studiu calm şi cât se poate de multilateral al trecutului nostru”.[1]

Lucrurile înaintează greu însă; la 1894, într-o scrisoare către Maiorescu, fostul său elev Teohari Antonescu – care cerceta în perioadă şi traducea literatură orientală – se plânge de „lipsa completă de cărți şi reviste” pentru cursul de arheologie de la Iaşi[2]. Tot Ioan Bogdan, în 1905, deplângea absența edițiilor critice în literatura veche, care absență periclita investigația istorică. Istoria literară rămâne în urma studiului lingvistic şi cu mult în urma istoriei propriu-zise. Între 1880 şi 1900, lingviştii sunt mai prezenți, ceea ce explică şi de ce pretinsele istorii literare ale epocii sunt mai mult istorii ale limbii. În aceeaşi prelegere academică în care cerea ediții critice, Bogdan pleda şi pentru mai puțină istorie politică şi mai multă istorie culturală, care i se părea că lipseşte.

Într-adevăr, până la Iorga, istoria culturală a lipsit aproape cu desăvârşire. Istoria acestuia din 1901 vine aproape de nicăieri, atât de mult se ridică deasupra lucrurilor care se făcuseră până atunci. Ea marchează şi depăşirea istoriei universitare ca listă de titluri şi vieți de autori, şi prima dată când trecutul cultural românesc este integrat într-o narațiune completă:

---

[1] Bogdan, Ioan, *Însemnătatea studiilor slave pentru români*, p. 38.

[2] Antonescu, Teohari, în *Titu Maiorescu şi prima generație de maiorescieni*, p. 11.

> O istorie literară trebuie să fixeze biografiile în mişcarea de idei a epocii, să puie în legătură cugetarea unuia cu gândirea generală a timpului. Istoria literară nu se poate înțelege fără istoria culturii.[1]

Vechea istorie literară universitară era pentru el doar „inventar".

Ovid Densusianu ținuse şi el în 1899 un curs de istoria literaturii moderne pe care şi-l publică în interbelic. Şi acesta este net superior cursurilor perioadei, întorcându-se mai mult decât Iorga asupra unui trecut pe care simțea că-şi permite în sfârşit să-l judece fără oprelişti. Într-o prelegere din 1910 despre scopul istoriei literare în universitate, Densusianu va cere

> să se înlăture acest fetişism pentru trecut şi să i se dea actualității dreptul pe care trebuie să-l aibă şi între zidurile Universității, unde spiritul de rutină continuă şi azi să stăpânească prea mult.[2]

Ceva din cursul său din 1899 păstra vechea formă a expunerilor didactice din Philippide sau Densusianu tatăl, dar biografiile erau acum expuse pe larg şi puse în legătură cu epoca, iar opera era comentată. Nu mai e vorba de simple treceri în revistă, comentariile au aplomb, iar autorul lor e printre primii care se gândeşte la funcția instituțională a disciplinei şi la faptul că fusese prea mult ținută în obediență

---

[1] Iorga, Nicolae, *Istoria literaturii române în secolul al XVIII-lea*, p. 2.
[2] Densusianu, Ovid, *Literatura română modernă*, p. 329.

față de critica literară. Între 1897 şi 1910 va ține mai multe conferințe şi prelegeri inaugurale care discută statutul filologiei ca disciplină universitară. Într-o prelegere din 1907, vorbeşte chiar despre „preciziunea matematică a enunțurilor" din filologie, care se deosebeşte de istorie – ce nu e încă ştiință – şi căreia „trebuie să-i fim recunoscători, între altele, că streinii nu se mai uită la noi cu acelaşi dispreț de altădată"[1], fiindcă a dovedit cu limpezime că limba română e limbă latinească. În prelegerea din 1910, vechea filologie, grămăticească, i se părea foarte limitată şi-i certa pe filologi pentru „acel dispreț din care-şi fac o mândrie toți care au urmat la şcoala de odihnă a unilateralității". Dintre toți umaniştii epocii, Densusianu e cel care-şi pune cel mai des problema ambiguității epistemice a noului câmp disciplinar, pe care-l apără cu orice ocazie ca pe o ştiință împlinită (deşi mai ales în variantele ei lingvistice).

Cu el şi Iorga începe o tradiție care în România continuă până astăzi şi care n-a fost pusă decât rareori la îndoială. Decalajul acestei culturi est-europene („retardul metodologic" al criticii române, cum îl numeşte Andrei Terian undeva[2]), a făcut ca tradiția istoriei ei literare să înceapă tocmai după ce istoria literară ca disciplină ajunsese la zenit ca formă de sinteză culturală, în Franța şi Germania.

O consecință neobişnuită a acestui decalaj constă în aceea că prima istorie literară românească este tocmai istoria literară *universitară.* Principatele n-au cunoscut scepticismul universitar față de un interes diletant pentru trecut şi-n

[1] *Idem*, „Locul filologiei în viața noastră intelectuală", în *Opere I*, p. 29.
[2] Terian, Andrei, *Critica de export*, p. 16.

universitățile româneşti ale secolului XIX şi-au găsit locul mulți amatori; acest interes pentru trecut a fost, din contră, încurajat din toate părțile spectrului politic, mai ales ca rezultat al naționalismului de secol XIX, care nu putuse fi temperat de o fidelitate locală față de canonul antic. Densusianu avea să regrete şi mai târziu lipsa unui aplecări filoclasice în trecutul țării, observând pe bună dreptate că literatura română fusese copleşită de cea franceză:

> Ca un contrapond în această influență am fi trebuit să cultivăm şi antichitatea pentru ca literatura noastră să nu iasă prea enervată din contractul ei exclusiv cu operele romanticilor. [...] Numai cunoaşterea aprofundată a literaturilor antice ne-ar fi putut da mai bune îndrumări, de a căror lipsă am suferit şi suferim şi astăzi.[1]

Iar când universitatea românească a început să vadă acea disjungere epistemică a unor discipline apropiate din trunchiul unor domenii mai vechi, momentul clasicelor deja trecuse şi orice formă de neoumanism românesc, chiar şi una foarte întârziată, devenise imposibilă. Dintre cele 34 de doctorate acordate de Facultatea de Litere din Bucureşti până la 1928, niciunul nu este în filologie veche, dar găsim nouă în filologie modernă şi limbi străine şi unsprezece în filozofie.[2]

---

[1] Densusianu, Ovid, *Literatura română modernă*, p. 16.

[2] Popescu-Spineni, Marin, *Contribuțiuni la istoria învățământului superior*, vezi tabel p. 258. Există însă şase doctorate în istorie antică, acordate toate în anii universitari 1927-1928.

O altă consecință a decalajului cultural este că istoriile literare româneşti apar *înaintea* unei solide tradiții textologice care să fi rezolvat problema edițiilor critice, a surselor şi a cercetării secundare; chiar şi istorici ai literaturii târzii, cum e Călinescu, se vor plânge că baza bibliografică pentru cercetare le lipseşte (şi asta în 1940). În următorii douăzeci, treizeci de ani care-i separă pe Densusianu de Călinescu, o definiție a scopurilor istoriei literare e în flux. Iorga va reveni de mai multe ori asupra primei sale istorii; dintr-o ediție mai târzie va scoate capitolele exclusiv istorice, limitând astfel obiectul disciplinei, care de la bun început fusese ambiguu. Apoi, în anii '30, ținând o serie de cursuri introductive în momentele esențiale ale literaturii române, le spune studenților că vechea înțelegere cuprinzătoare a literaturii trebuia să cedeze locul în universitate „şcolilor de specialitate". Catedra de literatură română urma să se împartă în anul următor între una de literatură română veche, condusă de Cartojan, şi cealaltă de literatură modernă, a lui Caracostea.[1]

Specializarea nu devine cu adevărat o realitate de sine stătătoare pentru umanioarele din universitatea românească decât în interbelic, o a treia consecință a decalajului cultural fiind că istoria instituționalizării studiului literar în România trebuie urmărită până târziu, literele şi filozofia despărțindu-se abia în 1948[2], dar nu din cauza unei înțelegeri interne

[1] Vezi Pippidi, Andrei, în studiul introductiv de la Iorga, Nicolae, *Istoria literaturii românești (introducere sintetică)*, p. viii.

[2] Poate că proasta înțelegere a istoriei științifice în România se datorează şi faptului că filozofii înşişi, care în Occident au lucrat des la intersecția umanioarelor cu științele au fost, în România, mai

mai temeinice a noilor categorii de cunoaştere, ci ca urmare a epurărilor comuniste din învățământ şi a regândirii totale forțate a împărțirii disciplinare.

degrabă interesați de cultura umanistă, fie şi prin asocierea lor instituțională îndelungată cu literele, şi prin inexistența practică a unei tradiții universitare în care ştiințele să fi fost conştiente de originea lor comună în marile întrebări filozofice ale secolelor XVII-XVIII.

Epilog

Preeminența instituțională a studiului literar a durat aproape un secol. Ea a fost generată pe fondul mişcărilor naționaliste de la sfârşitul secolului XIX şi a fost pusă la îndoială, mai întâi insidios – prin teorie –, apoi făţiş, prin critica postcolonială, de revoltele anticanonice ale anilor 1980. Urmărit într-un interval cu început şi sfârşit tot mai bine delimitate, studiul literar modern poate fi descris ca o tradiție instituțională completă, care şi-a consumat în mare parte energiile şi care se vede obligată ori să se reinventeze, ori să apună, lăsând locul unor discipline pe de-o parte mai filozofice şi sociologizante, pe de alta mai multiculturale şi deschise în fața unei lumi globale (deşi întoarcerea aceasta spre sociologie şi pluricentrism canonic era conținută în premisele studiului literar de la bun început, iar proponenții noilor canoane postcoloniale nu înțeleg întotdeauna că canonul şcolar împotriva căruia luptă este şi el foarte recent în termeni istorici). Fireşte că studiul literar n-a dispărut cu totul, nici măcar în intuițiile lui inițiale şi că într-o formă sau alta, literatura occidentală națională va continua să fie predată în universități şi să ofere specialişti. Avantajele pe care le-a câştigat prin înregimentare instituțională la sfârşitul secolului XIX le mai păstrează chiar şi dincolo de colțurile conservatoare ale academiilor europene şi, ca filologia clasică,

nu şi le va ceda decât cu mare dificultate. Din momentul istoric în care ne aflăm, n-avem de unde şti cum va arăta viitorul studiului literar; nu putem spune decât ce-i pregăteşte prezentul – care însă promite deja, de câteva decenii, o transformare încă neclară ca direcție, căci ne aflăm în perioada de echivoc epistemic între înțelegerea literaturii ca un produs al spațiilor naționale (fiecare din acestea încercând să acceadă la un panteon supranațional cu mari avantaje simbolice) şi nevoia de o teorie mai puțin exclusivă a naționalului, tentată să vadă în orice trecut literar mai degrabă un câmp de forțe ideologice.

Însă cu toată volubilitatea ei, gândirea despre literatură a ultimelor două secole a fost rareori o specie majoră de gândire, căci a rămas aproape întotdeauna reactivă, împrumutând vocabular şi metodologii din întreg spectrul disciplinelor ştiințifice şi umaniste. La capătul acestei analize, e greu de văzut ce anume a fost al ei şi numai al ei. Dinăuntrul acestei tradiții nu se vede întotdeauna calitatea ei secundară, de gândire dublu derivată, dar comparată cu traiectoria altor discipline, chiar şi dintre cele umaniste, ca istoria, gândirea despre literatură nu are o direcție precisă şi nici întotdeauna un scop – ea nu este, în orice caz, o gândire care rezolvă şi nici una care simplifică, ci un interes permanent pentru obiectul ei divers, şi în acest sens, mai degrabă o formă de *preocupare* pentru trecut şi de deschidere spre el; impresionabilitatea ei ideologică se datorează poate tocmai lipsei unui nucleu dur de ipoteze disciplinare care s-o ferească măcar parțial de vânturile istoriei. De la prăbuşirea clasicismului la sfârşitul secolului XVIII şi până la normarea pozitivistă a istoriei

literare şi a comparatismului, care i-au dat în sfârşit, dacă nu metode, atunci măcar direcţie, literaţilor nu le-a fost mereu clar ce anume studiază. Iar pozitivismul a durat nu foarte mult ca influenţă, căci până la 1930 apăruseră deja şi formalismul rus şi noua critică, primul de inspiraţie lingvistică, a doua de inspiraţie psihologică, şi gândirea despre literatură, pe care o numesc astfel pentru că ea nu este propriu-zis o disciplină, ci – repet – o familie de preocupări, a reintrat iarăşi în obişnuinţa fugii după idei novatoare. În multe privinţe, istoria şi teoria literară a ultimelor două secole încă încearcă să găsească înlocuitori finali pentru eleganţa explicativă a poeticii clasice, sperând de la Herder încoace că vor putea înţelege mai bine artele dacă dau atenţie istoriei lor. Dar chiar şi ţinând cont de intermezzourile formaliste şi structuraliste, marele câştigător al prefacerilor intelectuale şi instituţionale din ultimele două secole este istorismul, cu urmările lui relativiste, care susţine şi istoriile literare de la sfârşitul secolului XIX şi hermeneuticile suspiciunii. Încă trăim, intelectual, în consecinţele unei înţelegeri istorice a lumii.

În această lumină, secolul douăzeci a fost un secol bun pentru studiul literar – s-au scris în el aproape la fel de multe lucruri câte o să dispară. Dar ce fac, în generalitatea lor, ştiinţele umane, şi mai cu seamă cele ale literarului pare să fie acum mai neclar decât la începutul lui. La sfârşitul secolului nouăsprezece apologeţii lor apărau studiul literar ca formă de preocupare pentru trecut, cu unele valenţe teoretice, dând de înţeles că, pe lângă faptul că e un act de conservare a tradiţiei, studiul literar este şi o analiză a condiţiilor dintotdeauna ale

vieții spirituale. Literații se justificau astfel în două feluri – în fața societății spunând că sunt purtători ai memoriei ei culturale, în fața savanților, pretextând că găsesc şi stabilesc legități şi că, prin urmare, oferă cunoaştere. Însă instituțional aceste studii erau văzute ca fiind secundare. Chiar şi la 1840 un filolog clasic ar fi crezut cu greu că studiul literar modern ar fi putut deveni cel mai important câmp disciplinar universitar din umanioare, după secole în care limbile clasice avuseseră rolul central în universități şi în care viața literară a națiunilor occidentale îşi consumase dezbaterile mai cu seamă în spațiul public, la curte sau prin ziare; se vedea în gândirea despre literatură o ocupație prea legată de prezentul cultural al națiunii, interesantă, dar greu de transformat în disciplină universitară. Ca atare i s-a negat o vreme temeinicia, nu doar din cauza lipsei de metode a gândirii înseşi, ci şi din cauza unui scepticism moral împotriva subiectelor ei – noii literați văzându-se nevoiți să depună o muncă îndoită ca să arate că-şi merită locul modest printre ramurile ştiinței.

Reformele intelectuale sunt deseori prelungi şi politice, căci nu remodelează doar cunoaşterea noastră despre lume, ci schimbă gradual şi un întreg sistem de instituții, cărturari şi cititori, de multe ori prea obişnuiți cu vechile moduri de gândire ca să se reinventeze, ori prea ataşați de o anumită practică cognitivă ca să mai învețe altele noi. Inerția aceasta e obişnuită în universități, iar în umanioare e perenă. Aşa se face că mulți dintre intelectualii clasicişti ai secolului XIX în Europa n-au fost capabili de acest efort al luării lucrurilor de la capăt şi au optat adesea pentru rezolvarea uşoară a

problemei, gândindu-se că trecutul are întotdeauna dreptate. A te aşeza din nou la începutul tuturor întrebărilor este un act radical, nepotrivit metodei şi spiritului unor discipline care s-au definit prin grija față de tradiție. (Iar capacitatea de reinvenție a acestor discipline a fost de multe ori împrumutată.)

Nici acum istoria, critica şi teoria literare nu pot fi înțelese ca discipline autonome, ele nefiind libere nici una de alta, nici de dinamici ştiințifice mai largi. Evoluția lor e inseparabilă pentru secolul XIX de cea a ştiințelor naturale, care le-au servit drept exemplu; la fel, noul istorism nu e invenția lor şi le-a luat o vreme filologilor până să înțeleagă felul în care metodele istoriei politice pot fi mutate în istoria culturală. La intersecția acestor influențe se naşte setul de probleme caracteristice ale studiului literar. Din ştiințe şi istorie, el a împrumutat un concept de cauză care nu exista în educația retoric-literară de secol XVIII. Poetica clasică era în multe privințe mai simplă. Bazată pe o estetică a universalului, ea presupunea că un gust poate fi educat, prin expunere, ca să perceapă ordinea şi frumosul. Văzând în limbă un instrument, credea că oricine poate fi învățat să o folosească, dacă nu cu inteligență, măcar cu eleganță. Era, dacă vreți, o poetică a suprafeței. Noua poetică e una a cauzalității şi, ca atare, nu mai este în fapt o poetică, ci un element dintr-o filozofie mai largă a culturii. Pornit dintr-un entuziasm scientist naiv, jargonul cauzalist s-a dovedit a fi un transfer totuşi profitabil – căci în jur de 1810-1820 a dat naştere în studiul literar celui mai mare efort de cercetare de la umanism încoace, de data asta aplicat literaturilor moderne (de unde se poate trage cinica concluzie că munca bună în

umanioare se poate lipsi de tocmai adevărul confirmat al intuițiilor sale esențiale). Pentru cei care au participat la acest efort a fost întâlnirea fortuită a unui tip de înțelegere a trecutului cu un nou câmp de cercetare.

Mulți dintre istoricii literari ai secolului XIX au avut o astfel de înțelegere filosofică a istoriei culturale, văzută ca rezultat al unor încrengături de condiții, încrengătură care pentru unii nu putea să fie echivalentă decât cu lumea însăşi. Oriunde găsim teorie atunci, sunt idei foarte generale, mai degrabă declarații de intenție decât sisteme. Dacă orice produs cultural are context, atunci cauzele producerii lui nu pot fi găsite decât în acel context – aceasta este gândirea tautologizantă din inima cauzalismului istorist. Când Taine spune că literatura este un efect al rasei, mediului şi climei, el nu spune altceva, încercând să cuprindă în explicație deopotrivă cauzele fiziologice, sociale şi geografice (adică ceea ce vine dinăuntrul corpului, ceea ce vine dinăuntrul societății şi ceea ce vine din existența lor pe planetă). Istoricul căuta în felul acesta o înțelegere totală a literaturii, observându-i toate firele de legătură, căci ce mai rămânea pe dinafară, de îndată ce epuizai aceste trei dimensiuni?

Desigur, dimensiunile n-au fost niciodată epuizate, fiindcă teoria aceasta a fost mai degrabă o formă de entuziasm, care-a crezut că găseşte explicații acolo unde în fapt găsise doar metafore.

Se poate spune totuşi că în secolul XIX se definitivează o schimbare în gândirea despre literatură care poate fi rezumată astfel: unde înainte majoritatea filologilor europeni se gândeau

la operele trecutului normativ şi exemplificator, cunoscând doar vârfurile unei îndelungate istorii culturale şi refuzându-i imperfecțiunile, în secolul XIX încep să se gândească la ele explicativ şi contextual, dar contextual în maniera aceea optimistă a sfârşitului de secol, care e aproape o *mistică* a contextualului, în care o trăsătură de psihologie a popoarelor poate să dea o anumită aplecare estetică a artei lor.

Cele două poetici erau tolerante în feluri diferite – cea clasică credea în demonstrabilitatea artei înalte şi presupunea astfel că gustul poate fi educat şi că oricine poate să acceadă la înțelegerea ei, dacă primea educația necesară în frumos. Cea nouă nu mai credea în demonstrabilitatea artei, dar nici în exclusivitatea ei, din moment ce înțelegea istoria ca pe un câmp de forțe naturale, dintre care multe erau unice şi puteau produce cultură în termeni individuali, dar la fel de legitimi ca oricare dintre culturile trecutului, care şi ele fuseseră rezultatul unor condiții date. Dacă pentru poetica clasică înțelegerea literaturii trecutului garanta accederea la un nivel de abilitate de unde scriitorul putea reproduce principiile imuabile ale artei în feluri noi, a înțelege nivelul istoric al literaturii coincidea, pentru noii filologi, cu găsirea regulilor care explicau unicitatea culturală.

Nivelul acesta era însă atât de general, că de la el nu se putea decât coborî – nu exista un *mai sus* al analizei istorice. El suferea tocmai prin generalitate: istoria totală nu era decât ultima analiză posibilă, cea din urmă sinteză panoramică, cea mai aproximativă imagine a unor perioade vaste şi greu rezumabile. Cine căuta preocupări inovatoare în cercetare,

n-avea de ales decât să se întoarcă la una dintre speciile de formalism stilistic, estetic, lingvistic, văzute ca desuete. Cine alegea să rămână în această tradiție nu putea decât să scrie alte monografii şi alte istorii şi să înlocuiască în felul acesta pedanteria textuală a clasicismului cu o pedanterie istoricistă.

În cazul studiului literar, evoluția aceasta a fost motivată nu doar de aspirația spre o mai mare certitudine ştiințifică şi o mai satisfăcătoare completitudine; ca explicații, acestora trebuie să li se adauge un interes uşor tribal pentru trecutul națiunilor moderne, multe dintre care chiar atunci se descopereau pe ele însele. Naționalismul acesta are fluxuri şi refluxuri, e mai marcant la germani şi est-europeni decât la francezi sau englezi, unii filologi se dezic de el şi alții îl împărtăşesc, dar e mereu prezent, încurajat şi de împrumutul conceptelor biologizante de rasă şi specie, care le-au oferit savanților literați ceva mai mult decât posibilitatea de a defini națiunea ca o comunitate constituțională cu trecut comun, permițându-le să vadă în ea un sistem viu care exsudă cultură.

Prinse între oglinda ştiinței şi cea a naționalismului, studiile literare s-au redefinit în încrucişarea aceasta de reflexii. Evoluția lor instituțională a fost lentă şi nu se statorniceşte decât la începutul secolului XX, dar la apogeul ei devenise foarte limpede că existau două mari victime colaterale ale acestor schimbări: prima a fost educația retorică, a doua filologia clasică.

Atunci când accentul în studiul universitar s-a mutat dinspre literatură şi limbă *ca exemple* spre literatură şi limbă *ca probleme*, a dispărut şi jumătate din motivația unei educații

estetice. E drept, studiul literar a păstrat în nucleul său convingerea că educația pe care o oferă e una în frumos şi că, prin studiul literaturii, încurajează implicit abilitățile lingvistice şi o formă superioară de *Bildung*. Dar pe măsură ce s-a vorbit tot mai des despre istorie, s-a discutat tot mai rar despre limbă ca prestație şi manieră aleasă, idei centrale retoricii. La începutul secolului vedem multe cursuri de scriere şi vorbire, la sfârşitul lui rareori. La fel, spre sfârşitul secolului apare cerința comentariului literar în şcoli. Textul literar nu mai era atât ceva de imitat, cât ceva ce trebuie înțeles, iar literatura nu mai era o ocazie secundară pentru pedagogie morală sau rezerva expresiilor alese, ci cea mai înaltă regiune a vieții intelectuale a unei națiuni. Se cerea pentru ea alt fel de atenție. Arta literară studiată în felul acesta este studiată pentru a fi înțeleasă şi admirată, nu practicată şi, ca atare, studiul ei produce profesori sau, cel mult, literați; nu scriitori. Literatura rămâne, ca artă, în afara universității şi, într-o oarecare măsură, în afara instituțiilor; s-ar putea spune chiar captivă tot mai mult pieței, masei informe de cititori care poartă numele de „public"; rămâne deci într-un joc al ei, cu alte reguli şi obstacole. *Ceea ce se învață* şi *ceea ce se face* ca literatură devin tot mai mult două emisfere distincte; nu degeaba pare literatura secolului XX că suferă de o lipsă acută de modele şi repere şi caută să se reinventeze negând întregi tradiții literare, nu – aşa cum se presupune – pentru că acestea deveniseră oprimante cultural, ci pentru că deveniseră inesențiale.

Filologia clasică a fost mai greu de înlocuit şi dintre toate disparițiile disciplinare, a ei a fost cea mai stranie, căci vechea

filologie a lăsat impresia stabilității instituționale chiar şi când era pe picior de plecare. Imaginea prezumată a superiorității sale culturale a supraviețuit până târziu, iar în secolul al douăzecilea a supraviețuit în unele locuri chiar şi după ce dispariția sa instituțională devenise cvasicompletă. Chiar şi acolo unde a continuat să creeze interesante tradiții de cercetare, orice succes local avea să i se pară, prin forța lucrurilor, mai mic decât cel conferit de o tradiție universitară în care jucase roluri de maximă importanță. O parte din această importanță a dispărut fără doar şi poate cu declinul teologiei; o alta cu convingerea noilor ştiințe că – pentru a afla adevărul despre univers – o educație în latină şi greacă sunt mai degrabă obstacole. Însă un pericol la adresa filologiei vechi era conținut încă în turnura de la poetica normativă a secolului Luminilor spre filozofia romantică a artei. Dacă ce conta în primul rând în analiza literaturii era înțelegerea originilor ei şi a modului în care ea exprima o cultură anume, sau a modurilor în care mai multe culturi comunicau între ele, atunci se pierdea relevanța unei culturi centrale, căci se putea spune: dar orice literatură are o cauză şi orice literatură are expresie, analizând pe una obținem aceleaşi intuiții pe care le obținem din analiza oricăreia. Şi, mai ales, chiar dacă se putea arăta că Grecia şi Roma aveau vârfurile, nu se putea arăta că doar ele aveau o istorie meritorie. Literatura trecutului era dintr-odată un *parlament*, nu un *empireu,* iar lista canoanelor posibile se lărgise cu noi teritorii literare.

În fapt, lucrurile au fost mai complicate de-atât, căci existau mici semne că tabăra modernă începuse să câştige încă

din primii ani ai romantismului german şi englez, venite la sfârşitul lungii dispute despre primatul clasicilor sau modernilor. Romanticii nu înclină balanța definitiv într-o parte sau alta, dar pe teren ştiințific convingerea supremației antice era tot mai greu de apărat, căci ştiința modernă se putea lăuda cu descoperiri pe care cea veche nici nu le concepuse.

Deşi mai temperată şi mai fundamental scolastică decât critica şi istoria literaturilor moderne (care, de altfel, au împrumutat metode de la filologia clasică), până la sfârşitul secolului XIX devenise limpede că nu doar ştiința antică, ci şi vechea filologie trebuia depăşită ca *exemplum* instituțional, căci ea nu încurajase întotdeauna un exercițiu al minții de care cultura europeană ar fi avut nevoie, poate şi din pricina unei puternice tradiții custodiale, interesată mai degrabă de conservarea şi reconfirmarea trecutului decât de înțelegerea lui. Studiul clasicelor părea că rămăsese blocat în respectul pentru trecut, într-o perioadă în care studiul modern şi-l descoperea pe-al său. Se credea că limitele modelului exegetic fuseseră atinse, după o perioadă de sute de ani de nesfârşite glose, în vreme ce asupra filologilor vechi plana suspiciunea ori că scoseseră mai multe din clasici decât găsiseră vreodată în ei, ori că analiza lor textuală a vechilor opere era un exercițiu pedant şi neprofitabil, care nu putea încuraja o adevărată cultură a minții modernă, ce trebuia să fie de-acum şi pragmatică, şi proteică.

Ce-a relegat studiul clasic în mod definitiv la marginea universității a fost însă începutul educației de masă şi presiunea populară aplicată universităților de a-şi regândi

curriculumul în termeni mai puțini elitişti. Rezistența universităților aici a fost mare şi n-au cedat decât puțin cu puțin – în ştiințe au trebuit să cedeze mai devreme, deşi chiar şi la 1880 unele universități europene nu vedeau cu ochi buni faptul că unei părți din absolvenții lor de politehnică nu li se mai cerea cunoaşterea elinei. Pe măsură ce literaturile naționale au început să joace un rol tot mai important în curriculumul şcolar, statele s-au descoperit având nevoie tot mai mare de profesori pregătiți în aceste literaturi şi facultățile de litere s-au dedicat, parțial, acestei sarcini, în virtutea dublului scop al universității de a fi deopotrivă loc al descoperirii de lucruri noi şi spațiu al învățării de informații stabile.

Principatele Române au fost lipsite cu desăvârşire de acest trecut cultural şi ca atare instituțiile culturale româneşti n-au cunoscut aceste conflicte. Ele n-au cunoscut nici disputa dintre antici şi moderni, nici revoluția marilor descoperiri ştiințifice şi, într-un final, nici tensiunile disciplinare dintre noua filologie şi cea veche. Cum universitățile româneşti se deschid după 1860, ele sunt singurele din această istorie care şi-au început existența în epoca modernă, lucru care le face deopotrivă greu de comparat cu cele vechi, dar şi un bun studiu de caz.

Universitatea din Berlin fusese ea însăşi o universitate nouă, dar nu era lipsit de însemnătate că se înființase într-un spațiu germanic, cu zeci de alte universități care puteau servi drept model şi de unde i-au şi venit profesori. Pentru Bucureşti şi Iaşi, asemenea modele n-au existat – ele nu s-au dezvoltat

organic pe forme de învățământ precedente pe care să fi grefat trunchiul noilor instituții şi nici nu exista un rezervor de specialişti gata să preia noile roluri de savanți. Universitățile româneşti au apărut înainte ca Principatele să aibă oameni capabili de învățământ universitar şi înainte să aibă, în fapt, specialişti demni de acest nume. Sunt instituții atipice. Dacă pentru Franța, Prusia şi chiar pentru Anglia, se poate arăta că universitățile pregăteau oameni pentru avocatură, medicină, birocrație, e greu de înțeles care a fost funcția socială a universităților româneşti vreme de 30 de ani şi de ce, în lipsa – cel puțin aparentă – a unei asemenea funcții, ele n-au satisfăcut-o nici pe cealaltă, pe cea intelectuală. Ele n-au fost, în primele lor decenii de existență, universități de *cercetare*, dacă nu cumva vrem să diluăm definiția termenului până la irecognoscibil şi, mai ales în umanioare, par să fi mers multă vreme în gol, viața intelectuală a țării petrecându-se mai cu seamă în afara unui circuit instituțional.

În România, despre cercetare se vorbeşte răzleț în ultimul deceniu al secolului XIX, cu întoarcerea din Occident a primelor generații de studioşi ce aveau să fie profesori după 1900. Aceştia sunt importanți, dar e neclar dacă întoarcerea lor a reuşit să schimbe natura universității româneşti şi s-o facă să fie mai mult despre ştiință decât despre pedagogie. Apariția târzie a celor două universități româneşti a făcut ca specializarea disciplinelor, pe care o vedem în Occident în a doua parte a secolului XIX, să devină o realitate pentru România în deceniile de început ale secolului următor. Atunci îl vedem pe Antipa, la 1913, vorbind despre metoda ştiințifică

şi cerând, pe urmele profesorului său Ernst Haeckel, libertatea cercetării şi învățării, atunci îl vedem pe Babeş discutându-l pe Pasteur şi perpetuând mitul omului de ştiință ca binefăcător[1]. Secolul nouăsprezece românesc se întinde până în pragul războiului şi, la 1918, occidentalizarea intelectuală continua intensiv, pe cât de intensiv continuau studenții români să plece la studii afară.

Universitățile româneşti sunt însă deplin universități europene, ridicate pe model european şi funcționând ca atare, deşi s-au bucurat de mai puțină autonomie decât cele occidentale, tocmai pentru că nu aveau un trecut îndelungat care să le garanteze o autonomie de cutumă, dacă nu *de iure*. Deşi există episoade fericite în secolul al XIX-lea de profesori care-şi dau demisia ca să protesteze împotriva ingerințelor ministeriale (printre ei, Haret şi Maiorescu), sursa de legitimitate a universităților româneşti în perioadă pare să fi fost mai degrabă statul şi nu intelectualii şi ar merita poate o analiză mai amănunțită legătura prea strânsă, teoretic problematică, dintre învățat, națiune şi autoritate în România.

Altfel, păstrând proporțiile, evoluția disciplinelor literarului în universitățile româneşti decurge în linii mari la fel ca-n Occident, cu decalaje locale; în ciuda acestor decalaje, modelul epistemic occidental se impune şi pentru ştiințe, şi pentru literatură, academicieni români încep să meargă destul de devreme la conferințe externe, începând cu 1900 se publică tot mai mult, uneori în limbi străine şi profesorii universitari

[1] Vezi Analele Academiei, Memoriile sesiunii ştiințifice pe 1913, respectiv 1922.

români se văd ca făcând parte din comunitatea intelectuală europeană, care acceptă în rândurile ei pe mulți şi pe unii îi onorează. Singurul aspect problematic al acestor schimbări este viteza lor: ea a fost lentă. Altfel, începând cu 1860, nu s-a scris nimic serios în studiul literar românesc care să nu împrumute ori teme, ori terminologie din ceea ce se întâmpla în aceste domenii în Germania sau Franța. Principatele trăiesc, cultural, până târziu în umbra Occidentului, şi România, statul lor succesor, nu pare să-şi fi putut stabili o logică culturală proprie, care să nu fie nici declarat adversativă, nici dezabuzată. Gândită în termeni absoluți, filologia românească a secolului XIX nu poate fi comparată cu cea vestică, decât pentru a găsi paralele interesante între evoluții instituționale care sunt pentru o vreme simultane; dar doar în sensul în care merg în aceeaşi direcție în aproximativ acelaşi timp, însă fără aceleaşi rezultate.

În esență, punctul terminus e acelaşi pentru întreaga filologie modernă occidentală: pe de o parte redefinind canonul şi pe de alta schimbându-şi discursul în ton cu noua ei poziție de ştiință organizată, filologia nouă devine în secolul XIX, cu ajutorul statului național, o categorie *privilegiată* de cunoaştere. Aceste privilegii instituționale, studiul literar şi le-a păstrat în Europa până astăzi – când specializarea intradisciplinară pare să fi atins culmi la care filologii secolului XIX nu s-ar fi gândit şi pe care le-ar fi respins poate ca pedante, mai ales dacă erau istorici. Dar o astfel de specializare nu este doar rezultatul unui modernism epistemic care, prea prudent, nu mai crede în validitatea cunoaşterii

generale, ci şi al faptului că jurisdicțiile epistemice în interiorul cărora se joacă orgoliile intelectualului universitar contemporan devin tot mai înguste şi problemele care sunt aruncate în dezbatere acolo sunt scoase tot mai rar la iveală pentru a fi examinate la lumina întrebărilor mari ale disciplinei, de care tot mai puțini filologi sunt conştienți. Această mărginire disciplinară nu e nouă în umanioare: s-a întâmplat cu umanismul între generația lui Petrarca şi cea a umaniştilor de secol XVI şi se întâmplă acum cu noul umanism, care-a început deja să transforme autorii moderni în surse aproape inepuizabile de hermeneutici secundare, în care se vede nu atât abilitatea autorilor de a rămâne interesanți la fiecare lectură, cât nevoia interpreților de a avea o specializare. E greu de spus dacă această meticulozitate modernă e o moarte prin inflație a unei preocupări mai largi şi poate mai autentice pentru trecut sau dacă nu cumva orice formă de umanism filologic este condamnată să pornească dinspre generalități şi să se epuizeze în minuții.

Bibliografie

*** *Antologia criticilor români, De la T. Maiorescu la G. Călinescu*, vol. 1-2, întocmită de Eugen Simion, Eminescu, Bucureşti, 1971

*** *Die Idee der Universität*, Springer, Berlin, 1988

*** *Documente şi manuscrise literare*, I şi II, selecţie de Paul Cornea şi Elena Piru, Editura Academiei Republicii Socialiste din România, Bucureşti, 1967

*** *Discursuri de recepţie la Academia Română*, Albatros, Bucureşti, 1980

*** *English Critical Essays*, vol. 1, 2, Oxford University Press, London, 1959

*** *Rapport à M. de Salvandy, ministre de l'instruction publique, sur les travaux du Comité des arts et des monuments, pendant la session de 1838* (Signé : Gasparin, Président du comité...), 1839

*** *Valori umaniste în gândirea românească*, vol. 1-2, Editura Minerva, Bucureşti, 1988

*** *Ten Introductory Lectures Delivered at the Opening of the University of London*, Session 1829-1830, John Taylor, London, 1829

*** *Titu Maiorescu şi prima generaţie de maiorescieni. Corespondenţă*, Editura Minerva, Bucureşti, 1978

Acton, Emerich (Lord), *Historical Essays & Studies*, MacMillan, London, 1907

Albu, Nicolae, *Istoria învăţământului românesc în Transilvania*, Lumina, Blaj, 1944

Alexandrescu, Sorin, *Privind înapoi, modernitatea*, Editura Univers, Bucureşti, 1999

Andreescu, Ana, *Arta cărţii*, Bucureşti, Editura Integral, 1997

Anghelescu, Mircea, *Echilibrul între antiteze*, Univers enciclopedic, Bucureşti, 2001

Anz, Thomas, *Handbuch der Literaturwissenschaft*, vol. 3: *Institutionen und Praxisfelder*, J. B. Metzler, Stuttgart, 2013

Aplebee, Arthur, *Tradition and Reform in the Teaching of English: a History*, National Council of Teachers of English, 1974

Arnold, Matthew, *Culture and Anarchy*, Oxford University Press, Oxford, 2006

Arnold, Matthew, *Eseuri*, Univers, Bucureşti, 1979

Arnold, Matthew, *Schools and Universities on the Continent*, McMillan, London, 1868

Aulard, A., *Napoléon Ier et le monopole universitaire. Origines et fonctionnement de l'Université Impériale*, Librairie Armand Colin, Paris, 1911

Bacon, Francis, *The Advancement of Learning*, Clarendon Press, Oxford, 1880

Bîrsănescu, Ştefan, *Academia Domnească din Iaşi*, Editura de Stat Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1962

Berciu-Drăghicescu, Adina, *O domnie umanistă în Moldova. Despot Vodă*, Editura Albatros, Bucureşti, 1980

Berciu-Drăghicescu, Adina, *Facultatea de Litere a Universităţii Bucureşti*, vol. 1 şi 2, Editura Universităţii din Bucureşti, Bucureşti, 2013

Berciu, Drăghicescu, Adina; Bozgan, Ovidiu, *O istorie a universităţii din Bucureşti 1864-2004*, Editura Universităţii din Bucureşti, Bucureşti, 2004

Baumgarten, Alexander, *Theoretische Ästetik*, ed. bilingvă germană-latină, în *Philosophische Bibliothek*, vol. 355, Hamburg, 1983

Black, Robert, *Humanism and Education in Medieval and Renaissance Italy*, CUP, Cambridge, 2003

Bogdan-Duică, G; Popa-Lisseanu, G., *Viaţa lui Gheorghe Lazăr*, Tipografia Jockey Club, Bucureşti, 1924

Bogdan, Ioan, *Însemnătatea studiilor slave pentru români*, Socec, Bucureşti, 1894

Boia, Lucian, *Germanofilii. Elita intelectuală românească în Anii Primului Război Mondial*, Humanitas, Bucureşti, 2013

Bonaventura, *Despre reducerea artelor la teologie*, Ed. Univers Enciclopedic Gold, Bucureşti, 2010

Bod, Rens; Maat, Jaap eds., *The Making of the Humanities*, vol 1-3, Amsterdam University Press, Amsterdam 2010, 2012, 2015

Bod, Rens, *A New History of the Humanities*, Oxford University Press, Oxford, 2013

Botoşineanu, Cătălin, „Filaret Scriban, Ioan Strat sau Titu Maiorescu. Cine a fost primul rector al Universităţii din

Iaşi?", în *Historia Universitatis Iassiensis*, nr. 3/2012, Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, Iaşi

Berlin, Isaiah, *The Roots of Romanticism*, Princeton University Press, Princeton, 1999

Berlin, Isaiah, *Vico and Herder. Two Studies in the History of Ideas*, Chatto and Windus, London, 1980

Berlin, Isaiah, *The Origins of Cultural History*, conferinţă în trei părţi, ţinută la Princeton (seminarele Gauss), în 1973, disponibilă pe *Isaiah Berlin Virtual Library*, la adresa: http://berlin.wolf.ox.ac.uk/lists/nachlass/

Bontempelli, Pier Carlo, *Knowledge, Power and Discipline*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 2004

Bradley, A. C., *Oxford Lectures on Poetry*, MacMillan, London, 1909

Brazill, William, *The Young Hegelians*, London, YUP, 1970

Brodrick, G.C., *A History of the University of Oxford*, Longmans, London, 1886

Bruford, W. H., *The German Tradition of Self-Cultivation*, CUP, Cambridge, 1975

Brunetière, *Evoluţia criticii de la Renaştere până în prezent*, Editura Enciclopedică Română, Bucureşti, 1972

Bruning, Alfons, „Peter Mohyla's Orthodox and Byzantine Heritage. Religion and Politivs in the Kievan Church Reconsidered", în Torke, Hans-Joachim ed. *Von Moskau Nach St. Petersburg: Das Russische Reich Im 17. Jahrhundert*, Harassowitz Verlag, Wiesbaden, 2000

Buluță, Gheorghe; Simionescu, Dan, *Scurtă istorie a cărţii româneşti*, Editura Demiurg, Bucureşti, 1994

Buluță, Gheorghe, *Scurtă istorie a editurii româneşti*, Editura Enciclopedică, Bucureşti, 1996

Burke, Edmund, *Despre sublim şi frumos*, Editura Meridiane, Bucureşti, 1981

Buringh, Eltjo; Luiten van Zanden, Jan, „Charting the Rise of the West: Manuscripts and Printed Books in Europe, a Long-Term Perspective from the Sixth through Eighteenth Centuries", în *The Journal of Economic History*, Vol. 69, nr. 2/ iunie 2009), pp. 409-445

Camariano-Cioran, Ariadna, *Academiile Domneşti din Bucureşti şi Iaşi*, Editura Academiei RPR, Bucureşti, 1971

Carlyle, Thomas, *Lectures on the History of Literature*, April to July 1838, Charles Scribner, New York, 1892

Carlyle, Thomas, *On Heroes and Hero Worship and the Heroic in History*, The MacMillan Company, London, 1919

Carroll, Sean B., *Remarkable Creatures*, Mariner Books, Boston, 2009

Cartojan, Nicolae, *Istoria literaturii române vechi*, Editura Fundației Culturale Române, Bucureşti, 1996

Cândea, Virgil, *Raţiunea dominantă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1979

Charle, Christophe, *Birth of the Intellectuals (1880-1900)*, Polity, London, 2015

Chelcu, Cătălina, *Cultura scrisă în limba română în Moldova la mijlocul secolului al XVII-lea*, Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, Iaşi, 2016

Chiper, Mihai, „Duelul şi onoarea în viaţa studenţilor bucovineni şi ardeleni (1880-1940)", în *Historia Universitatis Iassiensis*, nr. 5/2014, Iaşi, Editura Universităţii din Iaşi, 2014

Christmann, Hans Helmut, „Klassische, germanische, englische und romanische Philologie der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Spannungsfeld von Universität, Schule und Ministerium", în *Zeitschrift fur Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikations-forschung*, nr. 38 (1985) 5, pp. 551-558

Christmann, Hans Helmut, „Programmatische Texte der Neuphilologie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts: Mahn (1863), Breymann (1876)", în *Zeitschrift fur Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikations-forschung*, Berlin 39 (1986), 6, pp. 656-668

Clark, William, *Academic Charisma and the Origins of the Research University*, UCP, Chicago, 2006

Classen, Peter; Wolgast, Elke, *Kleine Geschichte der Universität Heidelberg*, Berlin, 1983

Compagnon, Antoine, *La Troisième République des lettres*, Paris, Seuil, 1983

Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, disponibil la: http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_pub.pdf [după ediţia Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791). Présentation, notes,

bibliographie et chronologie part Charles Coutel et Catherine Kintzler. Paris, Garnier-Flammarion, 1994]

Cohen, Gary. B, *Education and Middle-Class Society in Imperial Austria (1848-1918)*, Purdue University Press, West Lafayette, 1996

Cook, Harold, *The Young Descartes*, University of Chicago Press, Chicago, 2018

Cornea, Paul, *Conceptul de istorie literară în cultura românească*, Editura Eminescu, Bucureşti, 1978

Cornea, Paul, *Delimitări şi ipoteze*, Polirom, Iaşi, 2008

Cornea, Paul, *Originile romantismului românesc*, Cartea Românească, Bucureşti, 2008

Cousin, Victor, *Oeuvres*, vol. III, *De l'instruction publique en Allemagne, en Prusse et en Hollande*, Société Belge de Libraire, Bruxelles, 1841

Cousin, Victor, *Defense de l'Université*, Joubert, Paris, 1844

Courthope, William John, *Life in Poetry: Law in Taste*, Macmillan, London, 1901

Cracraft, James, „Theology at the Kiev Academy During Its Golden Age", în *Harvard Ukrainian Studies*, Vol. 8, No. 1/2, *The Kiev Mohyla Academy: Commemorating the 350th Anniversary of its Founding (1632)*, iunie 1984, pp. 71-80

Darwin, Francis, ed., *The Life and Letters of Charles Darwin*, vol. 1, Cambridge University Press, Cambridge, 2009

Davie, George, *The Democratic Intellect – Scotland and her Universities in the Nineteenth Century*, EUP, Edinburgh, 1999

Davies, Tony, *Humanism*, Routledge, London, 1997

Densusianu, Aron, *Istoria limbei şi literaturei române*, ed. a II-a, H. Goldner, Iaşi, 1894

Densusianu, Ovid, *Literatura română modernă*, Eminescu, Bucureşti, 1985

Densusianu, Ovid, *Filologia romanică în universitatea noastră*, Socec, Bucureşti, 1902

Densusianu, Ovid, *Opere* , vol. 1, Editura pentru Literatură, Bucureşti, 1968

Descartes, René, *Discours de la méthode*, Bookking International, Paris, 1995

Descartes, René, *Key Philosophical Writings*, Wordsworth Classics, London, 1997

Dialetis, Dimitris; Gavroglu, Kostas; Patiniotis, Manolis, „The sciences in the greek speaking regions during the 17th and 18th Century", în Gavroglu, Kostas, ed., *The Sciences în the European Periphery During the Enlightenment*, Springer Science, 1999

Dimaras, C. Th., *Istoria literaturii neogreceşti*, Editura pentru literatură universală, Bucureşti, 1968

Dinu Tudor, *Dimitrie Cantemir şi Nicolae Mavrocordat*, Humanitas, Bucureşti, 2011

Djuvara, Neagu, *Între Orient şi Occident*, Humanitas, Bucureşti, 1995

Dobrogeanu-Gherea, Constantin, *Scrieri critice*, Editura pentru Literatură, Bucureşti, 1967

Drace-Francis, Alex, *The Making of Modern Romanian Culture*, Ed. I.B. Tauris, London, 2006

Dubarle, Eugène, *Histoire de l'Université de Paris*, vol. II, Paris, 1840

Du Bos, Jean-Baptiste, *Cugetări critice despre poezie şi pictură*, Meridiane, Bucureşti, 1983

Duţu, Alexandru, *Umaniştii români şi cultura europeană*, Editura Minerva, Bucureşti, 1974

Erasmus, *The Education of a Christian Prince*, Cambridge University Press, Cambridge, 2003

Ellis, Hearher; Kircherberg, Ulrike, eds., *Anglo-German Scholarly Networks in the Long Nineteenth Century*, Brill, Leiden, 2013

Evans, G.R., *The University of Oxford – A New History*, I.B. Tauris, London, 2010

Fichte, J. G., *Über die einzig mögliche Störung der akademischen Freiheit*, Heidelberg, 1905

Firth, C. H., *The School of English Language and Literature*, Blackwell, Oxford, 1909

Fleury, Claude, *Traité du choix et de la méthode des études*, Pierre Aubouin, 1687

Fohrmann, Voßkamp, ed., *Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert*, J. B. Metzler, Stuttgart, 1994

Garland, Martha, *Cambridge Before Darwin*, CUP, Cambridge, 1980

Gascoigne, John, *Cambridge in the Age of Enlightenment*, CUP, Cambridge, 1988

Gaukroger, Stephen, *Descartes. An Intellectual Biography*, Oxford University Press, Oxford, 1995

Gervinus, G. G., *Geschichte der poetischen Nationalliteratur der Deutschen*, Leipzig, 1835

Gheorghiu, Mihai Dinu; Lupu, Mihăiță eds, *Mobilitatea elitelor în România secolului XX*, Piteşti, Paralela 45, 2008

Gigante, Denise, ed., *The Great Age of the English Essay*, Yale University Press, London, 2008

Gillispie, Charles, *Science and Polity in France: The Revolutionary and Napoleonic Years*, PUP, Princeton, 2004

Goldoni, Carlo, *Memorii*, Editura pentru literatură universală, Bucureşti, 1967

Goodman, Dena, *The Republic of Letters*, Cornell University Press, London, 1994

Görres, Joseph: *Die teutschen Volksbücher*, Mohr und Zimmer, Heidelberg, 1807

Graff, Gerald, *Professing Literature. An Institutional History*, University of Chicago Press, Chicago, 2007

Grafton, Anthony, *What Was History*, CUP, Cambridge, 2007

Grafton, Anthony, „Prolegomena to Friedrich August Wolf", în *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, vol. 44 (1981), pp. 101-129

Graves, Frank Pierrepont, *Peter Ramus and the Educational Reformation of the Sixteenth Century*, MacMillan, New York, 1912

Green, Andy, *Education and State Formation*, Palgrave MacMillan, London, 1990

Greenblatt, Stephen, Clinamen – *Cum a început Renaşterea*, Humanitas, Bucureşti, 2014

Grendler, F. Paul, *The Universities of the Italian Renaissance*, JHUP, Baltimore, 2002

Grimm, Wilhelm, *Kleinere Schriften*, vol. 1, Berlin, 1881

Grimm, Jacob, *Kleinere Schriften*, vol. 1, Berlin, 1890

Grimm, Wilhelm & Jacob, *Altdeutsche Wälder*, Thurneyssen, 1813

Grimm, Jacob, *Geschicte der Deutschen Sprache*, S. Hirzel, Leipzig, 1853

Grimm, Jacob & Wilhelm, *Deutsches Wörterbuch*, vol. 1, Birzel, Leipzig, 1854

Grimm, Jacob, *Über seine Entlassung*, Basel, 1838

Guiney, Martin, *Teaching the Cult of Literature in the French Third Republic*, Palgrave Macmillan, New York, 2004

von der Hagen, Friedrich Heinrich, *Der Niebelungenlied*, Julius Eduard, Berlin, 1810

Haldane, Elizabeth, *Descartes. His Life and Times*, John Murray, London, 1905

Hankins, Thomas, *Science and Enlightenment*, CUP, Cambridge, 1985

Haret, Spiru, *Cestiuni de învățământ*, Institutul de Arte Grafice Carol Göbl, Bucureşti, 1897

Haret, Spiru, *Compt de costul aplicării proiectului de lege asupra învățământului secundar şi superior*, Institutul de Arte grafice Carol Göbl, Bucureşti, 1898

Haret, Spiru, *Schimbarea legilor instrucției*, Bucureşti, Tipografia Voința Națională, 1900

Harry, Paul, *From Knowledge to Power, The Rise of the Science Empire in France*, CUP, Cambridge, 1985

Harte, N.B., *The University of London. An Illustrated History*, The Athlone Press, London, 1986

Haskins, Charles Homer, *The Renaissance of the Twelfth Century*, HUP, Boston, 1927

Hastings, Rashdall, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, 2 vol., Clarendon Press, Oxford, 1895

Hazlitt, William, *Lectures on the English Poets*, Taylor and Hessey, London, 1818

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Enciclopedia Ştiinţelor Filozofice* , vol. 2: *Filozofia naturii*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, Bucureşti, 1971

Hegel, Georg Wilhelm Fredrich, *Ştiinţa logicii*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, Bucureşti, 1966

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Prelegeri de filozofie a istoriei*, Paralela 45, Piteşti, 2006

Heine, Heinrich, *Opere alese*, vol. 3, Editura Univers, Bucureşti, 1973

Hillebrand, Karl, *De la réforme de l'enseignement supérieur*, Librairie Germer, Paris, 1868

Hinrichsen, Claus Manicius, *Die Germanisten und die Wege der Geschichte*, Copenhaga, 1848

Hitchins, Keith, *Românii 1774-1866*, Humanitas, Bucureşti, 2003

Hobsbawm, Eric, *The Age of Revolution*, Vintage Books, New York, 1996

Howard, Thomas Albert, *Protestant Theology and the Making of the Modern German University*, OUP, Oxford, 2006

Hofstetter, Michael, *The Romantic Idea of a University*, Palgrave MacMillan, New York, 2001

Houdart-Mérot, Violaine, Ralph Albanese, *Literary Education in the Lycée: Crises, Continuity and Upheaval since 1880*, *Yale French Studies*, nr. 113, *French Education: Fifty Years Later* (2008), pp. 29-45

Hugo de Saint-Victor, *Didascalion*, Polirom, Iaşi, 2013

Huizinga, Johan, *Erasm*, Humanitas, Bucureşti, 2004

Howard, Thomas Albert, *Protestant Theology and the Making of the Modern German University*, OUP, Oxford, 2006

Hofstetter, Michael, *The Romantic Idea of a University*, Palgrave MacMillan, New York, 2001

Horvath-Peterson, Sandra, *Victory Duruy & French Education,* Louisiana State University Press, Baton Rouge, 1984

Humboldt, Willhelm von, *Schriften zur Bildung*, Reclam, Stuttgart, 2017

Hutcheson, Francis, *An Inquiry into the Origin of Our Ideas of Beauty and Virtue in Two Treatises*, Liberty Fund, Indianapolis, 2004

Iggers, Georg, *The German Conception of History*, Wesleyan University Press, Middleton, 1983

Iggers, Georg; Powell, James eds., *Leopold von Ranke and the Shaping of the Historical Discipline*, Syracuse University Press, New York, 1990

Ioncioaia, Florea, „Diplomație şi război cultural: Alexandru Sturdza, critic al universității germane", în *Historia Universitatis Iassiensis*, nr. 6/2015, Iaşi, Editura Universității din Iaşi, pp. 9-56

Ioncioaia, Florea, „Istorie intelectuală şi referinţă ideologică: preistoria Universităţii din Iaşi", în *Historia Universitatis Iassiensis*, nr. 1/2010, Editura Universităţii Alexandru Ioan Cuza, Iaşi

Ionescu, Theodor, *Importanţa studiului limbilor clasice*, David J. Benvenisti, Craiova, 1898

Iorga, Nicolae, *Opinii sincere şi pernicioase ale unui rău patriot*, Humanitas, Bucureşti, 2008

Iorga, Nicolae, *Despre concepţia actuală asupra istoriii şi geneza iei*, Bucureşti, Librăria Şcoalelor, 1894(?)

Iorga, Nicolae, *Istoria învăţământului românesc*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti 1971

Iorga, Nicolae, *Istoria literaturii române în secolul al XVIII-lea*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1968

Iorga, Nicolae, *Istoria literaturii româneşti*, Pavel Suru, Bucureşti, 1925

Iorga, Nicolae, *Istoria literaturii româneşti. Arta şi literatura românilor*, Editura Fundaţiei Culturale Române, Bucureşti, 1999

Isidore of Seville, *The Etymologies*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006

Ivaşcu, George, *Din istoria teoriei şi a criticii literare româneşti*, vol. 1, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1967

Jacob, Margaret, *The Cultural Meaning of the Scientific Revolution*, Temple University Press, Philadelphia, 1988

Jardine, Lisa; Stewart, Alan, *Hostage to Fortune*, Hill and Wang, New York, 1998

Jardine, Lisa; Grafton, Anthony, *From Humanism to the Humanities: education and the Liberal Arts in Fifteenth and Sixteenth Century Europe*, Harvard University Press, Cambridge, 1986

Janota, Johannes, *Eine Wissenschaft etabliert sich*, Max Niemeyer, Tübingen, 1980

Johnson, Samuel, *Selected Writings*, HUP, Cambridge, 2009

Johnson, Samuel, *The Lives of the Poets* (A selection), Oxford World's Classics, OUP, Oxford, 2009

Johnson, Steven, *The Invention of Air*, Penguin, London, 2009

Kagan, Richard, „Law Students and Legal Careers in Eighteenth-Century France", *Past & Present*, Nr. 68 (Aug., 1975), pp. 38-72

Kraus, Joe. W., „The Development of a Curriculum in the Early American Colleges", *History of Education Quarterly*, Vol. 1, Nr. 2, (Jun., 1961), pp. 64-76

Kant, Immanuel, *Gesammelte Schriften*, vol. 7, *Streit der Fakultäten*, pp. 1-117, Berlin 1907

Kant, Immanuel, *Gesammelte Schriften,* vol. 9, *Über Pedagogie*, pp. 437-501, Berlin, 1923

Kitromilides, Paschalis, *Enlightenment and Revolution*, Harvard University Press, Cambridge, 2013

Kivistö, Sari, *The Vices of Learning*, Brill, Leiden, 2014

Kogălniceanu, Mihail, *Cestiunea Universităţii din Iaşi înaintea Senatului*, Imprimeria statului, Bucuresci, 1877

Kogălniceanu, Mihail, *Deschiderea cursului de istorie națională. Cuvânt rostit la Academia Mihăileană*, 24 noiembrie 1843, Socec, Bucureşti, 1909

Kogălniceanu, Mihail, *Opere III*, Muzeul Național al Literaturii Române, Bucureşti, 2017

Kohnke, Christian, *The Rise of Neo-Kantianism: German Academic Philosophy Between Idealism and Positivism*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991

Koyré, Alexandre, *De la lumea închisă la universul infinit*, Humanitas, Bucureşti, 1997

Köpke, Rudolf, *Die Gründung des Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, Berlin, 1860

König, René, *Vom Wesen der deutschen Universität*, Leske, Opladen, 2000

Kray, Jill ed., *The Cambridge Companion to Renaissance Humanism*, CUP, Cambridge, 1996

Kristeller, Paul Oskar, „The Modern System of the Arts: A Study in the History of Aesthetics", Part I, în *Journal of the History of Ideas*, Vol. 12, No. 4 (Oct., 1951), pp. 496-527

Kristeller, Paul Oskar, „The Modern System of the Arts: A Study in the History of Aesthetics", Part II, în *Journal of the History of Ideas*, Vol. 13, No. 1 (Jan, 1952), pp. 17-46

Kronman, Anthony, *Education's End*, YUP, London, 2007

Kuhn, Thomas, *The Structure of Scientific Revolutions*, The University of Chicago Press, Chicago, 1996

Lachmann, Karl Walther, *Die Gedichte Walthers von der Vogelweide*, Georg Reimer, Berlin, 1827

La Harpe, J. F., *Lycée, ou Cours de littérature ancienne et moderne*, vol. I-X, Pourrat, Paris, 1838-18

Langlois, Ch.-V., „La licence ès lettres", în *Revue internationale de 1'enseignement*, nr. 25/1893, pp. 133-156

Lanson, Gustave, *L 'université et la société moderne*, Librairie Armand Colin, Paris, 1901

Lanson, Gustave, *Încercări de metodă, critică şi istorie literară*, Univers, Bucureşti, 1974

Lanson, Gustave, *Histoire de la littérature française*, Hachette, Paris, 1920

Lazăr, Marius, *Paradoxuri ale modernizării. Elemente pentru o sociologie a elitelor culturale româneşti*, Limes, Cluj-Napoca, 2002

Lemny, Ştefan, *Cantemireştii*, Polirom, Iaşi, 2013

Lemny, Ştefan, *Sensibilitate şi istorie în secolul XVIII românesc*, Polirom, Iaşi, 2017

Lessing, *Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie*, Stuttgart, 1870

Leventhal, Robert, „The Emergence of Philological Discourse in the German States, 1770-1810", în *Isis*, Vol. 77, nr. 2, iunie 1886, pp. 243-260

Liard, Louis, *Enseignement supérieur en France 1789-1889*, vol. 1 şi 2, Armand Colin, Paris, 1888-1894

Locke, John, *Some Thoughts Concerning Education*, Cambridge University Press, London, 1889

London, April, *Literary History Writing 1770-1820*, Palgrave Macmillan, New York, 2010

Lovinescu, E., *Antologia ideologiei junimiste*, Casa Şcoalelor, Bucureşti, 1943

Maiorescu, Titu, *Critice*, Editura pentru literatură, Bucureşti, 1967

Maiorescu, Titu, *Opera filosofică*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 2017

Maleon, Bogdan Petru, „Studiul umanioarelor la Universitatea din Iaşi şi constituirea bibliotecilor specializate", HUI, Nr. 2/2011, Editura Universităţii Alexandru Ioan Cuza, Iaşi

Mallet, Charles Edward, *A History of the University of Oxford*, vol. III, Modern Oxford, Methuen and Co., London, 1927

Manolache, A; Dumitrescu, Gh. T., Pârnuţă, Gh, *Gândirea pedagogică a generaţiei de la 1848*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1968

Marinescu, Ionel, coord., *Arte poetice. Renaşterea*, Editura Univers, Bucureşti, 1986

Marmontel, Jean François, *Eléments de littérature*, vol. I-IV, Didot Frères, Paris, 1846-18

Martianus Capella, *Martianus Capella and the Seven Liberal Arts*, vol. I-II, Columbia University Press, New York, 1971

Maynes, Mary Jo, *Schooling in Western Europe*, NYUP, New York, 1985

Mazilu, Dan Horia ed., *Literatura română medievală*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 2003

Mazilu, Dan Horia, *Literatura română în epoca renaşterii*, Editura Minerva, Bucureşti, 1984

McClelland, Charles, *The German Experience of Professionalization*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991

McMahon, Darrin, *Enemies of the Enlightenment*, Oxford University Press, Oxford, 2001

Mill, John Stuart, *Inaugural Adress at St. Andrews (1867)*, London, Longmans, Green, Reader & Dyer, 1867

Moesiodax, Iosif, *Tratat despre educaţia copiilor sau pedagogia*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974

Moesiodax, Iosif, *Apologia*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977

Mueller-Vollmer, Kurt, *The Hermeneutics Reader*, Continuum, New York, 2006

Munteanu, Romulus, *Contribuţia şcolii ardelene la cultura-lizarea maselor*, Editura de stat didactică şi pedagogică, Craiova, 1962

Musseline, Christine, *The Long March of French Universities*, Routledge, London, 2005

Müller, Adam, *Vorlesungen über die deutsche Wissenschaft und Literatur*, Drei Masken, München, 1920

Nasar, Sylvia, *Grand Pursuit*, Fourth Estate, London, 2012

Nastasă, Lucian, *Itinerarii spre lumea savantă*, Limes, Cluj-Napoca, 2006

Nastasă, Lucian, *Suveranii universităţilor româneşti*, Limes, Cluj-Napoca, 2007

Newman, John Henry, *The Idea of a University*, Longmans, Londra, 1919

Nichols, Terry, *Prophets and Patrons, The French Universities and the Emergence of the Social Sciences*, HUP, Cambridge, 1973

Niethammer, *Der Streit der Philantropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*, Jena, 1808

Nisard, Désiré, *Histoire de la littérature française*, I, Firmin Didot, Paris, 1863

Olahus, Nicolaus, *Corespondenţă cu umanişti batavi şi flamanzi*, Editura Minerva, Bucureşti, 1974

Oltean, Vasile, *Prima şcoală românească din şcheii Braşovului*, Tipo Moldova, Iaşi, 2004

Orăscu, Şerban, *Spiru Haret*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1976

Ornea, Zigu, *Viaţa lui Titu Maiorescu*, 2 vol., Editura Du Style, Bucureşti, 1997

Ornea, Zigu, *Viaţa lui Constantin Dobrogeanu-Gherea*, Cartea Românească, Bucureşti, 1982

Ornea, Zigu, *Junimea şi junimismul*, Editura Eminescu, Bucureşti, 1975

Outram, Dorinda, „The Ordeal of Vocation: The Paris Academy of Sciences and the Terror, 1793-95", în *History of Science*, Vol. 21, Nr. 3, 1983

Östling, Jonah, *Humboldt and the Modern German University*, Lund University Press, Lund, 2018

Panaitescu, P. P., *Nicolae Milescu Spătarul*, Editura Junimea, Iaşi, 1987

Pater, Walter, *The Renaissance. Studies in Art and Poetry*, University of California Press, Los Angeles, 1980

Paul, Hermann, *Die Bedeutung der Deutschen Philologie für das Leben der Gegenwart*, München, 1897

Paulin, Roger, *The Life of August Wilhelm Schlegel, Cosmopolitan of Art and Poetry*, Cambridge, UK: Open Book Publishers, 2016. http://dx.doi.org/10.11647/OBP.0069

Paulsen, Friedrich, *The German Universities and University Study*, Charles Scribner's Sons, New York, 1906

Peacock, George, *Observations on the Statues of the University of Cambridge*, John Parker, London, 1841

Pedersen, Olaf, *The First Universities*, CUP, Cambridge, 1997

Petrarca, *Despre Ignoranță: a sa şi a multora*, Polirom, Iaşi, 2016

Pfeiffer, Franz, ed., *Walther von der Vogelweide*, Brockhaus, Leipzig, 1880 (1866)

Pfeiffer, Rudolf, *History of Classical Scholarship. From the Beggining to the End of the Hellenistic Age*, OUP, Oxford 1968

Pfeiffer, Rudolf, *History of Classical Scholarship. From 1300 to 1850*, Clarendon Press, Oxford, 1976

Philippide, Al., *Introducere în istoria limbei şi literaturei române*, Fraţii Şaraga, Iaşi, 1888

Pirnensis, Johannes Sommer; Gratianus, Antonius Maria, *Viața lui Despot Vodă*, Institutul European, Bucureşti, 1998

Platon, Gh; Cristian, V., *Istoria Universității din Iaşi*, Editura Junimea, Iaşi, 1985

Pollock, Frederick, *Spinoza, His Life and Philosophy,* Duckworth and Co., London, 1899

Pompilian, Victor, „Quelques mots sur l'instruction en Roumanie", în *Revue internationale de l'enseignement*, 4/1882, pp. 248-252.

Popescu-Spineni, Marin, *Contribuțiuni la istoria învățământului superior*, Cultura Națională, Bucureşti, 1928

Purvis, Zachary, *Theology and the University in Nineteenth Century Germany*, Oxford University Press, Oxford, 2016

Radu, Adriana, „Consideraţii privitoare la deschiderea Gimnaziului Vasilian", în *Historia Universitatis Iassiensis* IV / 2013, Editura Universităţii Alexandru Ioan Cuza, Iaşi

Rados, Leonidas, „Studenţi şi profesori ai Universităţii din Iaşi la studii în străinătate (deceniul şapte al secolului XIX)", partea I, HUI, Nr. 1/2010, Editura Universităţii Alexandru Ioan Cuza, Iaşi

Rados, Leonidas, „Studenţi şi profesori ai Universităţii din Iaşi la studii în străinătate (deceniul şapte al secolului XIX)", partea a II-a, HUI, Nr. 2/2011, Editura Universităţii Alexandru Ioan Cuza, Iaşi

Rados, Leonidas, „Un student teolog la începuturile Universității din Iaşi: Constantin Erbiceanu (1860-1864)", în *Historia Universitatis Iassiensis*, nr. 3/2012, Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, Iaşi

Raleigh, Walter, *The Meaning of University*, Clarendon Press, Oxford, 1911

Raleigh, Walter, *The Study of English Literature*, James MacLehose and Sons, Glasgow, 1900

Bill Readings, *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge, 1996

Rendu, Ambroise, *Système de l'Université de France, ou Plan d'une éducation nationale, essentiellement monarchique et religieuse*, Adrien Egron, Paris, 1816

Rendu, Ambroise, *Code universitaire*, Hachette, Paris, 1827

Reynolds, L. D., Wilson, N. G., *Scribes and Scholars*, Clarendon Press, Oxford, 1991

Richomme, Charles, *Histoire de l'Université de Paris*, Jules Delalain, Paris, 1840

Ringer, Fritz, *The Decline of the German Mandarins*, Harvard University Press, Cambridge, 1969

Rizzo, Silvia, *Il lessico filologico degli umanisti*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, 1973

Rogers, Thorold ed., *Oxford City Documents*, Clarendon Press, Oxford, 1890

Rose, Jonathan, *The Intellectual Life of the British Working Classes*, Yale University Press, 2001

Rotaru, Ion, *Forme ale clasicismului în poezia românească până la Vasile Alecsandri*, Editura Minerva, Bucureşti, 1979

Rothblatt, Sheldon, *The European and American University since 1800*, CUP, Cambridge, 1996

Rothblatt, Sheldon, *The Revolution of the Dons*, Cambridge University Press, Cambridge, 1981

Rousseau, Jean Jacques, *Lettre a D'Alembert*, Garnier-Flammarion, Paris, 1967

Rousseau, Jean-Jacques, *Émile ou l'éducation*, din Collection complète des œuvres, Genève, 1780-1789, 17 vol., disponibilă online la: www.rousseauonline.ch

Rousseau, Jean-Jacques, *Scrieri despre artă*, Minerva, Bucureşti, 1981

Rummel, Erika, *The Confessionalization of Humanism in Reformation Germany*, Oxford University Press, Oxford, 2000

Rüegg, Walter, ed., *A History of the University in Europe*, vol. 3, Cambridge University Press, Cambridge, 2004

Rüdiger vom Bruch ed., *Gründungstexte*, Humboldt-Universität zu Berlin, http://edoc.hu-berlin.de, Berlin, 2010

Richter, Sandra, *A History of Poetics*, De Gruyter, Berlin, 2010

Sainte-Beuve, *Portrete literare*, Editura pentru literatură universală, Bucureşti, 1967

Sainte-Beuve, C.-A., *Portraits Litteraires*, vol. 1, Garnier Freres, Paris, 1843

Sainte-Beuve, C.-A., *Chateaubriand et son groupe littéraire sous l'empire*, vol. 1, Calman Lévy, Paris, 1889

Sainte-Beuve, C.-A., *Port Royal*, ediția a patra, vol. 1, Hachette, Paris, 1878

Sainte-Beuve, C.-A., „Joachim du Bellay II", în *Nouveaux Lundis*, vol. 13, Calmann Lévy, Paris, 1884

Saintsbury, George, *A History of English Criticism*, William Blackwood and Sons, Edinburgh, 1911

Saintsbury, George, *A History of Nineteenth Century Literature*, Macmillan, London, 1898

Savoie, Philippe, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, ENS Éditions, Lyon, 2013

Saintsbury, George, *Essays in English Literature*, Percival and Co., London, 1890

Scherer, Wilhelm, *Zur Geschichte der Deutsche Sprache*, Zweite Aufgabe, Berlin, 1878

Scherer, Wilhelm, *Geschichte der Deutschen Literatur*, ediția a 14-a, Berlin, 1920

Schlegel, Frații, *Despre literatură*, Editura Univers, Bucureşti, 1983

Schlegel, August Wilhelm, *Vorlesungen über dramatische Kunst und Literatur*, vol. 1, Weismann, Leipzig, 1846 (prelegeri din 1809-1811)

Schlegel, Friedrich, *Geschichte der alten oder der neuen Literatur*, Ferdinand Schoningh, Wien, 1961 (prelegeri din 1812)

Schiller, Friedrich, *Scrieri estetice*, Editura Univers, Bucureşti, 1981

Schelling, Friedrich, *Vorlesungen über die Methode des Akademischen Studium*, în *Werke*. vol. 2, Leipzig, 1907

Schmidt, Charles, *La reforme de l'université imperiale en 1811*, Libraire Georges Bellais, Paris, 1905

Schmidt, James ed., *What is Enlightenment?*, University of California Press, Berkeley, 1996

Sdrobiş, Dragoş, *Limitele meritocrației într-o societate agrară*, Iaşi, Polirom, 2015

Smith, Adam, *Lectures on Rhetoric and Belles Lettres*, în *Opere IV,* Liberty Fund, Indianapolis, 1985

Smith, Adam, *The Wealth of Nations*, Wordsworth Classics, London, 2012

Sottili, Agostino, *Humanismus und Universitätsbesuch*, Brill, Leiden, 2006

Spinoza, Baruch, *Tratatul despre îndreptarea intelectului*, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti, 1979

de Staël, Germaine, *De la littérature consideree dans ses raports avec les institutions sociales,* Bibliotheque-Charpentier, Paris, 1800

Sturdza, Dimitrie, *L'activité de l'academie roumaine. Trois rapports*, Bucarest, Institutul de arte grafice Carol Göbl, 1905

Ševcenkos, Ihor, „The Many Worlds of Peter Mohyla", în *Harvard Ukrainian Studies*, Vol. 8, No. 1/2, *The Kiev Mohyla Academy:Commemorating the 350th*

Anniversary of its Founding (1632), iunie 1984, pp. 9-44

Şăineanu, Lazăr, *Basmele române. Studiu comparativ*, Carol Göbl, Bucureşti, 1895

Şăineanu, Lazăr, *Linguistica contemporană sau şcoala neogramaticală*, Haimann, Bucureşti, 1890

Şăineanu, lazăr, *Istoria filologiei române*, Socec, Bucureşti, 1892

Taine, Hippolyte, *Pagini de critică*, Editura pentru Literatură Universală, Bucureşti, 1965

Taine, Hippolite, *Filosofia artei*, Meridiane, Bucureşti, 1991

Terian, Andrei, *Critica de export*, Editura Muzeului Literaturii Române, Bucureşti, 2013

Terian, Andrei, „Critica de direcţie – note despre istoria şi semantica unui concept în literatura română", în Iulian Boldea (coord.), *Comunicare, context, interdisciplinaritate*, vol. 2, Editura Universităţii „Petru Maior", Târgu-Mureş, 2012, pp. 309-318

Thibaudet, Albert, *Fiziologia criticii*, ELU, Bucureşti, 1966

Thomson, F. M. L. (ed.), *The University of London and the World of Learning*, The Hambledon Press, London, 1990

Tsourkas, Cléobule, *Les débuts de l'enseignement philosophique et de la libre pensée dans les Balkans*, Bucarest, 1948

Uhland, Ludwig, „Geschichte der alt-deutschen Poesie", în *Geschichte der Dicthung und Sage*, vol. 1, Stuttgart, 1865 (1830)

Ursulescu, Nicolae, „Étude de la Préhistoire à l'Université de Iaşi (jusqu'à la fin de la Deuxième Guerre Mondiale)", în *Historia Universitatis Iassiensis* , vol. 3/2012, Editura Universităţii Alexandru Ioan Cuza, Iaşi

Turnbull, George, *Observations Upon Liberal Education*, Liberty Fund, Indianapolis, 2003

Vernon, Keith, *University and the State în England*, 1850-1939, Routledge, London, 2004

Vianu, Tudor, *Opere*, vol. 3: Scriitori români (partea a II-a), Editura Minerva, Bucureşti, 1973

Vico, Giambattista, *Principiile unei ştiinţe noi cu privire la natura comună a naţiunilor*, Univers, Bucureşti, 1972

Vico, Giambattisa, *Opere filosofiche*, Sansoni, Firenze, 1971

Villemain, *Cours de littérature française*, Meline, Cans et Co., Bruxelles, 1847

Vilmar, A. F. C., *Geschichte der Deutschen National-literatur*, Marburg, 1862 (1845)

Vitzu, Alexandru, *Studiu asupra învăţământului secundar din România*, Tipografia Curţii Regale, Bucuresci, 1888

Vovelle, Michel, *Omul luminilor*, Polirom, Iaşi, 2000

Wagner, Adolph, *Die Entwicklung der Universität Berlin*, Berlin, Julius Becker, 1896

Warnery, Henry, „La critique littéraire dans l'enseignement supérieur", în *Revue internationale de l'enseignement*, 19/1890, pp. 505-517

Wellmon, Chad, *Organizing Enlightenment*, JHUP, Baltimore, 2015

Whewell, William, *On the Principles of English University Education*, John. W. Parker, London, 1838

Whewell, Whilliam, *The Philosphy of the Inductive Sciences*, 2 vol., John Parker, London, 1847

Wilamowitz-Moellendorf, Ulrich von, *Geschichte der Philologie*, Springer Fachmedien, Wiesbaden, 1998

Willson, F. M. G., *The University of London 1858-1900*, The Boydell Press, Woodbridge, 2004

Willis, Rudy, *The Universities of Europe. A History, 1100-1914*, AUP, Rutherford, 1984

Winstanley, Denys Arthur, *Unreformed Cambridge*, CUP, Cambridge, 2009 (1935)

Winstanley, Denys Arthur, *Early Victorian Cambridge*, CUP, Cambridge, 2009 (1940)

Winstanley, Denys Arthur, *Later Victorian Cambridge*, CUP, Cambridge, 2009 (1940)

Woodward, William, *Studies in Education during the Age of the Renaissance*, 1400-1600, CUP, Cambridge, 1906

Wordsworth, Christopher, *Scholae Academicae*, Cambridge, 1877

Wolf, Friedrich August, *Vorlesung über die Encyclopädie der Altertumwissenschaft*, August Lehnhold, Leipzig, 1831

Wolgast, Eike, *Die Universität Heidelberg*, 1386-1986, Springer, London, 1986

Zahariuc, Petronel, „Colegiul de la Cotnari – o primă încercare de organizare a învățământului public în Moldova", în *Anuarul Institutului de Istorie „A. D. Xenopol"*, t. LIII, 2016, pp. 9−19

Ziolkowski, Theodore, *Clio, the Romantic Muse. Historicizing the Faculties in Germany*, Cornell University Press, London, 2004

În cazul anuarelor şi cataloagelor de studii, nu le-am citat pe fiecare în parte, ca să nu aglomerez inutil aparatul critic. Am menţionat adesea anul, pentru ca cei care vor să caute informaţia să ştie unde s-o găsească. Şi anuarele universitare româneşti şi memoriile Academiei Române pot fi găsite online pe site-ul Bibliotecii Metropolitane Bucureşti sau al Muzeului Universităţii din Iaşi. Cataloagele universitare germane pot fi găsite online la următoarele adrese:

Heidelberg: http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/unihd_vv1784_1923

Freiburg: https://www.ub.uni-freiburg.de/recherche/digitale-bibliothek/freiburger-historische-bestaende/vorlesungsverzeichnisse/

Leipzig: http://histvv.uni-leipzig.de/vv/index.html

Göttingen: https://www.sub.uni-goettingen.de/sammlungen-historische-bestaende/alte-drucke-1501-1900/historische-vorlesungsverzeichnisse/

Cuprins

Prefață 5

Argument..... 10

Preliminarii pentru o istorie a educației filologice moderne..... 16

Capitolul 1. Confuzia disciplinară în universitățile occidentale la sfârşitul Luminilor 40

Înainte de reforme..... 40

Evoluția disciplinelor..... 51

a. Cursurile de la Heidelberg 55

b. Sorbona şi Revoluția..... 62

Capitolul 2. Teorii ale universității la trecerea dintre secole 71

Predecesori iluminişti şi câteva cuvinte despre literatura în dizgrație 71

Noi jurisdicții epistemice..... 87

Universitatea după Humboldt..... 107

Capitolul 3. Profesionişti ai textului, critici şi istorici literari 118

Cei dintâi literați 125

Cursurile şi prelegerile 141

Capitolul 4. Învăţaţi, dar nu umanişti 158
Din protoistoria culturii intelectuale româneşti 158
Şcoli înalte la Bucureşti şi Iaşi 172
Şcoala Ardeleană 183

Capitolul 5. Filologia modernă şi noile universităţi 197
Intelectualii, statul şi universitatea în Occident 197
a. Franța 206
b. Germania 217
c. Anglia 228
Învățământul superior în Principate şi primii filologi 241

Capitolul 6. Disciplinele literarului 273
Critică, istorie şi metodă 273
Critica populară şi universitatea 287
Începutul filologiei române şi instituționalizarea 304
a. Critica erorilor 311
b. Metoda de fațadă şi primele istorii literare universitare 321

Epilog 334

Bibliografie 350

Redactor: Cătălina MATEI
Tehnoredactor: Luminița LOGIN
Coperta: Nicolae LOGIN

Bun de tipar: noiembrie 2020. Apărut: 2020
Editura Tracus Arte, Bulevardul Gloriei nr. 32, sector 1, București.
E-mail: office@edituratracusarte.ro, vanzari@edituratracusarte.ro
Tel/fax: 021.223.41.11.
Tiparul executat de S.C. WorldMediagraph București
Contravaloarea timbrului literar se depune în contul
Uniunii Scriitorilor din România

Ce fel de gândire este gândirea filologică? e întrebarea de la care a pornit această carte. Care sunt locurile ei comune, domeniul şi *descoperirile* ei, practicile ei instituţionale, ce anume spun filologii despre ei înşişi că fac ca filologi, într-un cuvânt, dacă o critică a gândirii filologice este posibilă, atunci critica *cărui* tip de gândire va fi?

ISBN 978-606-023-224-7